SUPPLEMENT

En direct de l'APPF – juillet 2012



Organisation : Francine Arroyo, Carlos Oliveira
Collaboration : Magda Rodrigues

Supplément de *En direct de l'APPF* : *juillet 2012*

Associação Portuguesa dos Professores de Francês
www.appf.pt, appf.appf@gmail.com

SOMMAIRE

PRÉAMBULE

Le septième *Supplément* d'*En direct de l'APPF* réunit les principales interventions des XVIIIème et XIXème Congrès de l'APPF qui ont eu lieu à Lisbonne, à l'Institut Français, les 5 et 6 novembre 2010 et le 30 septembre et 1er octobre 2011.

La première partie recueille quatre interventions du XVIIIème congrès intitulé *Le français au service des professions*.

Catherine Carras, dans *Le français, langue de communication professionnelle : méthodes et outils*, fait le bilan des spécificités et des contraintes de l'enseignement des langues pour des publics en voie de professionnalisation et propose des solutions possibles pour surmonter les difficultés.

Stéphane Leroy commence par distinguer « le français sur objectifs spécifiques », « le français professionnel ou langue des métiers » et «le français de spécialité » avant de faire le point sur la didactique du FOS et de donner un exemple sur l'enseignement/apprentissage de la communication en français des affaires.

L'exemple du français sur l'objectif spécifique du tourisme dans l'enseignement portugais est traité par Maria Helena Camacho Costa qui expose sa réflexion sur les choix méthodologiques et stratégiques en fonction des attentes des entreprises portugaises du secteur.

Pour finir, Richard Bossuet et Christina Dechamps font le tour des ressources du site de la chaîne de télévision TV5 Monde qui offre une panoplie riche et diversifiée qui va du document vidéo brut à la fiche pédagogique prête à l'emploi en passant par des activités en ligne.

La deuxième partie, qui présente quatre interventions du XIXème congrès sur le thème *Ressources multimédias pour la classe*, commence par une réflexion de Clara Ferrão Tavares sur *La classe de langue et le Web 2.0* où elle défend que l'enseignant et l'apprenant sont des citoyens participatifs qui doivent sortir de la salle de classe et partager sur les blogues, les plateformes ou les réseaux sociaux. Elle anticipe sur le Web 3.0 et même sur le Web 4.0 dont il commence à être question.

Dans *Expériences FLE d'utilisation du multimédia en contexte angolais*, Matondo Kiese Fernandes nous fait part du choix du ministère de l'éducation angolais de l'utilisation d'une plateforme collaborative pour la formation à distance, ce qui pose la question de la formation des enseignants et de l'élaboration des contenus.

Le tableau interactif est le sujet des deux derniers textes. Anne-Sophie Fauvelle le présente dans *TI, TBI, TNI, … ? Un nouvel outil entre en classe de FLE*, montrant ses principaux avantages mais aussi ses limites, donnant des indications sur des ressources « clés en main » et

s'interrogeant sur ce qu'elle pense être la vraie question : en quoi permet-il d'améliorer l'interaction en classe ?

Isabelle Braga nous propose, dans *Bon appétit avec le TBI*, une application pour le TBI autour de la gastronomie, prenant en compte à la fois une approche culturelle et linguistique.

Dans la troisième partie, nous publions une réflexion sur *As metas de aprendizagem: um novo instrumento para ensinar as línguas estrangeiras*, où Cristina Avelino, qui a coordonné l'équipe des langues étrangères, présente le projet et ses enjeux.

Ce supplément offre une réflexion sur l'évolution des stratégies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans différents contextes afin d'aider les enseignants de FLE à mieux faire face aux besoins des élèves et à innover, grâce aux nouvelles technologies, pour rendre leurs cours plus motivants et efficaces.

Francine Arroyo

PREMIÈRE PARTIE :

LE FRANÇAIS
AU SERVICE DES PROFESSIONS

Le français, langue de communication professionnelle: méthodes et outils

Catherine Carras
Université de Grenoble – LIDILEM

De quoi parle-t-on lorsque l'on parle du Français Langue de Communication Professionnelle ? Les formations en français dans une optique spécialisée, professionnelle, et non généraliste, peuvent recouvrir des réalités quelques peu différentes. En premier lieu, on peut se trouver face à des publics déjà professionnels, ou à des publics en voie de professionnalisation. Dans le cas des publics professionnels, publics spécialisés déjà en activité, on parlera plutôt de Français sur Objectif Spécifique : formations très ciblées, en lien direct avec l'exercice d'une profession, voire avec un poste de travail bien défini, généralement courtes, avec des objectifs très précis. Dans le cas des publics en voie de professionnalisation, qui nous intéressent ici, on parlera plutôt de Français Langue Professionnelle. Le fait que le public ciblé soit déjà en activité ou encore en formation implique des contraintes différentes.

1. Enseigner une langue pour des publics en voie de professionnalisation : spécificités et contraintes

Enseigner à un public en voie de professionnalisation implique une double exigence de formation, en français et dans le domaine professionnel. L'enseignement de la langue étrangère s'inscrit ici dans une logique professionnalisante. Cela suppose donc de faire cohabiter l'apprentissage d'outils linguistiques nécessaires à la communication professionnelle et les apprentissages propres au domaine de spécialité. Ainsi, comme le souligne F. Mourlhon-Dalliès (2008), pour concevoir une formation en Français Langue de Communication Professionnelle, « la dimension langagière ne suffit pas ». Or, intégrer les objectifs de formation en langue dans l'optique plus large de la formation professionnelle suppose une collaboration étroite entre les enseignants de langue et les enseignants de spécialité ; l'enseignant de langue ne peut donc pas travailler seul. Cette nécessaire collaboration des différents enseignants, et plus généralement, de l'enseignant de langue avec le (futur) terrain d'exercice de la profession, est l'une des spécificités du FLP.

Les formations en français dans les filières professionnelles du secondaire se distinguent des formations dans les filières générales par plusieurs aspects:

- les objectifs
- les thèmes abordés et les contenus
- les compétences visées
- le matériel pédagogique utilisé
- la position de l'enseignant et l'évaluation

En ce qui concerne **les objectifs**, dans les filières générales, l'objectif principal est la formation intellectuelle générale de l'élève, dont la compétence en langue fait partie. Dans les filières professionnelles, cet objectif de formation intellectuelle est aussi présent, on peut même affirmer qu'il y est aussi primordial, mais à celui-ci s'ajoute le but d'augmenter l'employabilité des élèves et futurs professionnels sur un marché du travail de plus en plus concurrentiel, où une compétence en langue peut constituer un différentiel.

Les thèmes abordés et les contenus, dans les filières générales, sont aussi variés que possible : cinéma, littérature, chansons, civilisation, etc., ceci afin de motiver les élèves et de rendre la classe plus vivante. Dans les filières professionnelles, si l'on veut que la formation en langue s'inscrive dans une logique professionnalisante, il conviendra d'orienter les thèmes abordés en classe vers le monde professionnel dans son ensemble, et vers le futur domaine d'activité des élèves en particulier.

Il en va de même pour les **compétences visées**. L'enseignant de filière générale s'efforce de travailler les quatre compétences, à l'oral et à l'écrit, en essayant de les maintenir au même niveau. Or, la compétence ciblée en priorité dans les filières professionnelles devrait être la compétence de communication en milieu professionnel, ce qui implique un décloisonnement des compétences, comme nous le verrons plus loin.

L'une des spécificités de l'enseignement des langues dans les filières professionnelles qui peut avoir le plus de conséquences directes sur la pratique des enseignants est la disponibilité du **matériel didactique**. Si, pour les filières générales, il existe un matériel pédagogique important et varié (manuels, livres de grammaire, de vocabulaire, de civilisation, etc.), ce matériel est en grande partie à créer dans les filières professionnelles. En effet, les ouvrages de FLE orientés vers le monde professionnel sont beaucoup moins nombreux que les ouvrages généraux, et ne correspondent pas toujours aux objectifs du public visé, ni à son niveau, ni même à sa spécialité. Il existe ainsi de nombreux ouvrages de Français des Affaires, pour tous les niveaux, mais ce n'est pas le cas pour toutes les filières. L'enseignant doit donc souvent élaborer son propre matériel, à partir de documents authentiques, issus du monde professionnel.

La **position de l'enseignant** est donc quelque peu différente dans les deux cas : si dans les filières générales, il se trouve face à des contenus qu'il maîtrise, l'enseignant peut se trouver, dans les filières professionnelles, confronté à une problématique nouvelle. En effet, il peut être amené à travailler sur des situations de communication en milieu professionnel, milieu qui, suivant les spécialités, peut être éloigné de son expérience. De même, les documents authentiques à partir desquels il devra élaborer ses activités didactiques peuvent présenter un

caractère technique difficile à appréhender pour un non-spécialiste du domaine. Cela peut être déstabilisant si l'enseignant est peu familier de la démarche de didactisation de documents spécialisés. Toutefois, rappelons que c'est le contenu non-linguistique qui peut poser problème à l'enseignant de langue ; or, c'est la langue que l'on doit enseigner, et non pas la spécialité, et à part les documents très pointus de domaines très spécialisés, la plupart des documents à caractère professionnel sont exploitables à partir d'objectifs linguistiques. Mais cela suppose une collaboration, pour les documents les plus techniques, entre les enseignants de langue et les enseignants de spécialité.

Finalement, la spécificité de la formation en langue dans les filières professionnelles va avoir une influence sur **l'évaluation**. Dans les filières générales, l'évaluation se fait sous forme d'examens, visant l'obtention de diplômes. Il en va de même dans les filières professionnelles, car nous nous trouvons en contexte scolaire, ce qui implique de se conformer aux directives de l'enseignement secondaire. Néanmoins, on peut considérer qu'il y aura également, dans ce cas, une évaluation sur le terrain, par l'accomplissement correct des tâches professionnelles qui supposent la maîtrise du français. Si les élèves effectuent des stages au cours de leur scolarité, dans une entreprise où ils doivent utiliser le français, le retour positif ou négatif constituera également une évaluation de la formation en langue étrangère.

Pour résumer, il existe donc des objectifs spécifiques à l'enseignement du français dans les filières professionnelles :

- **augmenter l'employabilité des élèves** sur un marché du travail concurrentiel. Si pour la majorité des futurs professionnels l'anglais est une langue obligatoire, une bonne maîtrise du français, appliquée au domaine de spécialité, peut constituer un vrai différentiel ;
- **augmenter la motivation des élèves** : si le lien entre formation professionnelle et formation en français apparaît clairement, si le français est vu non comme une matière comme les autres, imposée, voire inutile pour un élève de filière professionnelle mais comme un outil indispensable à l'exercice de la future profession dans les meilleures conditions, alors on peut s'attendre à ce que la motivation des élèves s'en trouve renforcée.

Mais pour que ces objectifs soient atteints, cela implique que la formation en langue soit en adéquation avec le futur terrain d'exercice de la profession. Ainsi, il convient d'adopter une démarche rétroactive, par « la sortie », pour fixer les objectifs de formation en français, en partant de ce futur terrain d'exercice, et en recensant les compétences de communication utiles dans le domaine professionnel visé. Cette démarche implique un certain nombre de contraintes.

Il faut tout d'abord s'adapter aux besoins du marché. Or, le monde professionnel est en perpétuelle évolution, et les passerelles entre l'école et l'entreprise ne sont pas toujours faciles. Il faut également s'adapter à la réalité du contexte de l'enseignement secondaire, filières professionnelles : le niveau en français des élèves, qui n'est généralement pas

homogène, les ressources disponibles, le temps disponible des enseignants (élaborer son propre matériel suppose du temps, or les enseignants du secondaire ont souvent un emploi du temps déjà fort chargé), la possibilité de travailler en collaboration avec les autres enseignants, etc. Enfin, évaluer les compétences communicatives à acquérir par les élèves suppose de croiser des compétences professionnelles avec des compétences linguistiques, ce qui revient à évaluer la part du discursif, du linguistique, dans la compétence et la pratique professionnelles.

2. Enseigner une langue pour des publics en voie de professionnalisation : difficultés et possibles solutions

Cette démarche de détermination des contenus de formation comporte donc un certain nombre de difficultés. Si les enseignants n'ont pas de prise directe sur les contraintes internes (niveau des apprenants, ressources disponibles, etc.) ou externes (réalité du monde du travail), on peut envisager des solutions.

En ce qui concerne les principales difficultés, elles sont évidemment liées au contexte d'enseignement, celui des filières professionnelles du secondaire. En effet, il est difficile d'évaluer les compétences de communication utiles dans le futur domaine d'activité des apprenants, car pour des élèves en cours de formation, ce milieu professionnel est encore hypothétique. De plus, on se trouve face à la nécessité de proposer une formation en langue assez généraliste pour ne pas fermer de portes à ces élèves, en particulier la possibilité de poursuivre des études supérieures.

Alors, comment peut-on concilier ces diverses exigences ? Deux directions principales peuvent être suivies : tout d'abord, les enseignants de langue ont tout intérêt à **travailler en étroite collaboration avec les enseignants des matières professionnelles.** En effet, ces derniers peuvent les aider à recenser les compétences communicatives du milieu professionnel ciblé qu'eux connaissent bien, à « décoder » les documents techniques, à mettre éventuellement en place des simulations, etc. Ensuite, les élèves d'une même filière professionnelle ne se destinent pas tous au même métier. Afin de proposer des contenus de formation qui s'adaptent aux projets de l'ensemble des apprenants, la solution consiste à **cibler des compétences transversales**, communes à différents métiers, voire à différents domaines professionnels. C'est là que l'expression « compétence de communication en milieu professionnel » prend tout son sens.

La nécessité de partir du milieu professionnel visé pour définir les compétences de communication à acquérir peut poser des problèmes aux enseignants de langue : celui-ci n'a, en effet, pas toujours accès aux discours du domaine professionnel en question (s'il peut être relativement aisé de déterminer la nature des échanges entre un réceptionniste d'hôtel et un client francophone, il n'en va pas de même en ce qui concerne deux employés d'une agence de voyage échangeant sur un sujet technique), ni aux supports et documents professionnels issus du terrain d'exercice. Là encore, le contact avec des professionnels du milieu concerné et/ou avec les enseignants des matières techniques s'avère indispensable.

Pour ce qui des documents authentiques professionnels, que ce soit des textes, des vidéos d'échanges en milieu professionnel, etc., ils ne sont pas toujours facilement accessibles. Et même si Internet met à disposition de nombreuses ressources, la question de la sélection des données, et de leur exploitation (il faut en effet s'adapter au niveau des apprenants, aux objectifs de formation fixés, au temps disponible en classe sans perdre de vue le programme, etc.) va se poser. De même, le degré de spécialisation de ces documents à caractère professionnel peut constituer un obstacle pour l'enseignant de langue. L'(in)accessibilité des documents professionnels peut être contournée de diverses façons : comme nous l'avons dit ci-dessus, Internet est une source de données importante ; on peut également envisager une collecte directement en milieu professionnel, mais cela suppose d'avoir des contacts avec le milieu concerné ; enfin, des œuvres de fiction dont l'intrigue se passe en milieu professionnel peuvent fournir des données précieuses. Quant au degré de spécialisation des documents à caractère professionnel, il peut être très variable suivant les spécialités. Si un texte juridique est effectivement très hermétique pour un non-spécialiste, il n'en va pas de même pour un texte de brochure touristique, par exemple. De plus, l'enseignant de français doit s'attacher avant tout au contenu linguistique et communicatif de ces documents, bien plus qu'à leur contenu spécialisé. Et, ici aussi, le travail en collaboration avec les autres enseignants permet de contourner la plupart des obstacles.

L'enseignant de français en filière professionnelle a également à sa disposition un matériel pédagogique publié de plus en plus abondant. Bien entendu, même si de nouvelles publications se font régulièrement, tous les domaines d'activité ne sont pas traités, et tous les niveaux ne sont pas représentés. Toutefois, des publications récentes visant des compétences transversales (la communication professionnelle en français, et non pas spécifiquement un secteur d'activité) sont aujourd'hui disponibles dès le niveau débutant.

D'un point de vue purement didactique, si l'on se penche sur les pratiques de classe, enseigner une compétence de communication professionnelle implique de **décloisonner les compétences**. Qu'entend-on par là ? Rappelons tout d'abord que la langue n'est pas cloisonnée, et que la « frontière » (si frontière il y a !) entre français spécialisé et français général est floue et perméable. Ainsi, enseigner le français langue de communication professionnelle ne doit pas se limiter à travailler de la même façon qu'en français général mais à partir de documents à connotation professionnelle, ni à restreindre la communication spécialisée à l'acquisition d'un vocabulaire technique. Il convient donc d'envisager une nouvelle façon de travailler et d'exploiter les documents. La méthode actionnelle, en particulier, a toute sa place ici. Fixer comme objectifs non pas des contenus linguistiques isolés mais la réalisation de tâches se rapprochant le plus possible du monde professionnel visé permet aux élèves de se projeter dans leur future activité, et de voir la langue française comme un outil indispensable à l'accomplissement de ces tâches.

Dans le domaine des pratiques de classe, l'idée est d'intégrer l'exploitation des documents authentiques à connotation professionnelle dans un ensemble de compétences, dans le cadre d'une **pédagogie par projet**, et d'éviter ainsi de faire du « cas par cas » (documents exploités

séparément, activités sans véritable lien entre elles). Ainsi, un document écrit ne doit pas nécessairement faire l'objet d'une activité de compréhension écrite (questions sur le texte, QCM, etc.), mais peut donner lieu à une production écrite ou orale, qui sera conditionnée par la lecture / compréhension du texte. Cela peut être, par exemple, une activité de recueil de données informatives sur une région touristique au Portugal (données qui seront probablement en portugais), pour ensuite rédiger une brochure en français. Cela peut aussi se présenter sous la forme d'une écoute / participation à une réunion pour en faire ensuite un compte-rendu écrit. Il s'agit en fait de contextualiser les activités didactiques, d'opérer un transcodage écrit/oral, car c'est ce qui se passe dans le monde du travail. Et si l'on veut aller plus loin et se rapprocher de la réalité, en ciblant une véritable compétence de communication en milieu professionnel, on peut intégrer divers supports et donc diverses compétences dans un même projet. Si l'on prend l'exemple de la compétence générale « rechercher un stage / un emploi dans une entreprise francophone », cela implique de lire et comprendre des petites annonces, de rédiger une lettre de motivation et un CV en adéquation avec le profil recherché dans l'annonce, de passer un entretien d'embauche, etc. Les différentes compétences, de compréhension écrite et orale, d'expression écrite et orale, sont donc étroitement liées, et l'une conditionne l'autre. En proposant des tâches globales, proches de la réalité, élaborées à partir de documents authentiques, on permet aux apprenants d'acquérir des compétences transposables en milieu professionnel. Cela conduit donc à une plus grande cohérence entre les activités didactiques pratiquées en classe de langue et l'objectif de formation professionnel.

En conclusion, on peut donc retenir que les méthodes et outils pour l'enseignement du français comme langue de communication professionnelle sont étroitement liés au contact avec le (futur) terrain d'exercice, que ce soit pour la détermination des contenus de formation (quelles sont les compétences de communication à acquérir dans le domaine de spécialité des apprenants ?), la collecte des documents qui vont servir de support aux activités didactiques, ou encore la nécessaire collaboration entre les enseignants de français et les enseignants des matières professionnelles. L'enseignant de langue ne peut donc pas travailler efficacement de façon isolée, il convient donc de mettre en place un véritable dispositif à l'intérieur des établissements impliquant tout le monde, l'équipe pédagogique (enseignants de langue et d'autres disciplines), les éventuels partenaires externes (mise en place de partenariats écoles / entreprises, par exemple), mais aussi la hiérarchie, car cette synergie ne peut fonctionner sans une volonté institutionnelle.

Références bibliographiques :

CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P., SZILAGYI E. (2007). *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.

MANGIANTE, J-M et PARPETTE, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

MOURLHON-DALLIES F. (2008). *Enseigner le français à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Communiquer en français des affaires
Développer des compétences de communication dans le domaine professionnel.

Stéphane Leroy

OBJECTIFS DE L'ATELIER

1- Connaître les enjeux du FOS.
2- Maîtriser et utiliser une méthodologie propre au FOS.
3- Elaborer du matériel didactique pour l'enseignement du FOS.

Introduction

Si le français se maintient comme langue de communication sur la scène internationale, c'est en grande partie parce qu'il est langue de communication dans les échanges professionnels, scientifiques, universitaires, etc.

Depuis les années 90, on parle de **« Français sur Objectifs Spécifiques »**, de **« Français professionnel/langue des métiers »** et de **« Français de spécialité ».**

On parle de **« Français sur Objectifs Spécifiques »** lorsqu'on est face à une demande de formation, qui émane du terrain (institution, université, entreprise), qui est destinée à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie. Le lien étroit avec les besoins futurs des apprenants, dans le cas du FOS, a bien sûr des incidences sur la construction du programme d'enseignement, la contrainte exercée par le milieu cible étant déterminante.

Les éditeurs ne répondent pas à cette demande beaucoup trop ciblée : par exemple, un cours de français pour des guides au Tchad pour un safari, etc. La mise en place d'un programme très précis pour un public ciblé peut difficilement faire l'objet d'une publication : cette demande ne se répètera peut-être pas, etc.

On parle de **« Français professionnel/langue des métiers »** dans une perspective transversale : l'enseignement vise à faire acquérir des compétences décloisonnées (communes à différents secteur d'activités, à différents postes de travail), liées à la communication dans le

monde professionnel (« rédiger un compte rendu, « mener une conversation téléphonique », « participer à une réunion », « avoir un entretien d'embauche », « rédiger un CV », etc.).

Les éditeurs proposent de nombreux ouvrages sur ce « français professionnel ». En effet, les ouvrages Français.com, Affaires.com, Tourisme.com, Hôtellerie-restauration.com, etc. s'adressent à un large public.

On parle de **« Français de spécialité »** pour évoquer l'institutionnalisation des demandes en Français sur Objectifs Spécifiques : c'est parce que des **demandes** de formation ont été faites pour des publics professionnels précis que l'**offre** de formation pour ces publics s'est développée et diversifiée.

*Le « Français de spécialité » a poussé les éditeurs à élaborer du matériel pédagogique de plus en plus ciblé : **les cahiers complémentaires :** Environnement.com, Informatique.com, Santé-médecine.com, Diplomatie.com, Banque-finance.com, Sciences-techniques.com, Administration.com, Secrétariat.com, etc.*

Point théorique sur la didactique du FOS.

1) Pourquoi enseigner/apprendre le FOS ?

Objectif général : Faire acquérir rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, une connaissance culturelle et langagière propre à un secteur professionnel. Il s'agit pour l'apprenant d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle.

a- Permettre aux étudiants étrangers d'intégrer des filières universitaires spécifiques dans un pays francophone.

b- Permettre aux professionnels, dans leur pays, d'utiliser des documents en langues étrangères en relation avec leur profession : apprentissage instrumental.

c- Permettre aux professionnels, dans un pays étranger, de participer à des travaux de recherches dans un domaine spécifique.

d- Permettre aux professionnels de faire évoluer leur carrière à l'international (dans les institutions internationales mais aussi pour répondre à un besoin : les infirmières espagnoles en France).

2) Méthodologie d'un cours de « Français professionnel ».

a- Les pré-requis.

Avant d'élaborer un programme de FOS, l'enseignant aura pris soin d'analyser:

1- la demande : les besoins des apprenants et les attentes du demandeur (l'organisme),
2- le public : sa spécialité, son profil (âge, catégorie socioprofessionnelle, etc.),
3- l'objectif final à atteindre (analyse des discours à produire et des tâches à réaliser à l'issue de la formation).

Il aura également pris en compte les contraintes :

1- du niveau de départ des apprenants et du niveau à atteindre,
2- de temps, c'est-à-dire le temps qui lui est imparti pour cette formation (souvent court : il faut donc cibler des contenus très précis, des priorités),
3- matérielles : le lieu de la formation (lieu d'exercice de l'activité professionnelle ou locaux de l'organisme).

b- Préparation et déroulement d'un cours de « Français professionnel ».

<u>Préparation</u>
1- Déterminer un domaine : tourisme, affaires, banques, droits, etc.
2- Le public : quel niveau du *CECR* ?
3- La durée de l'activité.
4- Le matériel disponible.
5- Les objectifs : pragmatiques, linguistiques et socioculturels.
6- Les supports qui seront utilisés.
7- Le champ lexical.

<u>Déroulement</u>
1- La sensibilisation ou la « mise en bouche ».
2- La compréhension globale du/des document(s).
3- La compréhension finalisée du/des document(s).
4- La conceptualisation lexicale et socioculturelle.
L'objectif est de repérer les termes utilisés. Les apprenants repèrent les éléments individuellement, puis on procède à une mise en commun en grand groupe, au tableau, afin de définir une règle pour chaque acte de parole.
5- La simulation.
6- Le projet.

3) L'enseignement/apprentissage de la communication en français des affaires.

- *Lecture du texte « Le français de la haute montagne », FDLM n°368 mars-avril 2010*
- *Quels sont les éléments nécessaires à l'élaboration d'un cours de FOS ?*

- Une base en français général (une vingtaine d'heures).
- Se spécialiser dans le vocabulaire du FOS en question.
- Savoir écouter les récits des expériences professionnelles.
- Prendre connaissance des différentes situations auxquelles peuvent être confrontés les apprenants.
- Mettre en œuvre des simulations de situations réelles.
- Connaître les représentations/notions de temps et d'espace dans la culture des apprenants.
- Accepter les contraintes des apprenants (disponibilités, etc.).
- L'enseignant participe à certaines activités des apprenants dans leur milieu professionnel. L'enseignant peut ainsi connaître au mieux les besoins et les priorités de ses apprenants.

a- Un cadre idéal d'enseignement.

- L'apprentissage du « français professionnel » devrait pouvoir se faire sur le lieu de l'activité de l'apprenant, dans son univers. **L'environnement détermine nécessairement les actes de communication.** Le professeur de français devrait travailler « main dans la main » avec les professeurs des matières professionnelles : élaboration de projet, etc.

- L'enseignant doit s'imprégner de l'environnement de ses apprenants (champ lexical, environnement culturel, registre de langue et les actes de communication). **L'enseignant devrait avoir la possibilité de faire un stage dans le milieu professionnel de ses apprenants pour s'imprégner de ces éléments.**

- **Prendre en considération les actes non langagiers** qui s'associent aux actes de langage dans la mesure où l'on parle pour agir et où l'on parle en agissant.

- Utiliser des **documents authentiques.**

b- Les écueils à éviter.

- L'utilisation d'un langage trop familier en contexte professionnel. Chaque profession a un registre de langue approprié que l'apprenant doit connaître et respecter.

Bibliographie

TOLAS, J., CARRAS C., KOHLER P., SJILAGYI E., (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue.* Paris : CLE International.

Le français au service du tourisme: quelles compétences, quelles pratiques?

Maria Helena Camacho Costa
Escola Superior de Educação de Setúbal

Introduction

Le XVIIIème Congrès de l'APPF a élu cette année comme thème de débat "Le français au service des professions". Dans ce cadre, il est incontournable de parler du tourisme, secteur économique d'une importance vitale pour notre pays, mais aussi un monde professionnel d'une grande exigence concernant la formation de ses employés. De cette formation fait partie une bonne connaissance en langues étrangères, notamment en anglais, français et espagnol. Pour répondre à cette exigence linguistique, les écoles professionnelles et secondaires avec des filières de tourisme intègrent des cours de langues dans leurs programmes de formation professionnelle.

La réalité actuelle en termes de formation en français du tourisme est le fruit d'un long et parfois difficile parcours qui a commencé il y a environ vingt ans dans les écoles professionnelles (et plus récemment dans les écoles secondaires). Inséré dans la formation spécifique des cours professionnels de tourisme, le français a conquis sa place peu à peu, surtout lorsque les élèves faisaient des stages professionnels dans les entreprises touristiques (hôtels, agences de voyages, réceptions d'entreprises, etc.) où leurs compétences en français étaient requises.

Pour les professeurs de français de ces filières du tourisme, le chemin n'a pas été facile. Au début, il n'y avait même pas de programme officiel, à peine quelques paragraphes publiés dans le *Diário da República* avec des contenus génériques et deux ou trois orientations méthodologiques avec lesquels il fallait remplir plus de 300 heures de cours. A l'époque, l'internet était peu accessible, il y avait très peu de matériaux ou de livres de spécialité. Pour les professeurs, il a fallu relever le défi et créer les cours avec l'aide des professionnels du terrain, souvent des professeurs des matières techniques, qui ont fait connaître aux professeurs de langues le monde du travail en tourisme et qui les ont aidés à comprendre les besoins linguistiques des professionnels et les situations auxquelles ils sont confrontés au quotidien. Faisant partie de ce groupe de professeurs de français du tourisme, il y a une quinzaine d'années, j'ai avancé avec beaucoup de doutes, d'interrogations et certainement avec beaucoup d'erreurs.

Depuis le début, j'ai compris que la pratique et l'expérience n'étaient pas suffisantes et qu'il fallait lire beaucoup, des auteurs comme Jean Mangiante, Odile Challe, Alain Pacthod et autres, et réfléchir encore plus sur les obstacles du quotidien, les difficultés à surmonter, mais aussi sur les succès de nos apprenants sur le terrain.

C'est de mon expérience et de ma réflexion que je vais vous parler aujourd'hui.

Le français au service du tourisme: un défi pour les professeurs et les apprenants

Commençons par réfléchir sur cette réalité complexe qu'est le tourisme, nom générique et un peu vague qui regroupe des secteurs partiels bien différenciés et aux besoins spécifiques. Sont considérées touristiques les professions liées aux agences de voyages, à l'hôtellerie, à la restauration, à l'information touristique, à l'accueil et accompagnement des touristes, entre autres.

Pour former les professionnels du secteur touristique, il existe des cours spécifiques, adaptés aux divers profils de compétence. En effet, le travail quotidien d'un réceptionniste d'hôtel est bien différent de celui d'un guide touristique ou d'un barman. Même leurs connaissances en langues peuvent s'orienter vers des besoins particuliers dont il faut tenir compte lors de l'élaboration des programmes de langues.

Enseigner le français du tourisme est donc un défi pour le professeur, tout d'abord à cause de la diversité des réalités que l'on vient d'énoncer. Mais les difficultés qu'il rencontre au départ n'en restent pas là. Ce qu'on exige de lui dépasse ses compétences de professeur de français traditionnel. Pour enseigner le français du tourisme, il doit connaître les contextes professionnels du secteur (qui fait quoi, comment, avec qui, dans quelles conditions et dans quels buts); savoir quels sont les besoins langagiers de ses apprenants compte tenu de l'application de leurs connaissances linguistiques sur le terrain; réfléchir sur les compétences communicatives à développer en fonction des pratiques professionnelles de chaque secteur (a-t-on plus besoin de parler ou d'écrire? Est-on en contact direct avec des francophones ou lit-on des documents en français qu'il faut interpréter et reproduire en portugais? etc.); connaître et analyser les discours qui caractérisent chaque secteur.

A ces difficultés liées à la connaissance des contextes (on dirait plutôt de méconnaissance pour la plupart des professeurs de français), ce qui peut provoquer un sentiment d'insécurité et la conscience du besoin de formation linguistique spécifique, s'ajoutent d'autres plus immédiates et qui causent également des angoisses: comment établir des contacts avec les professionnels du tourisme, sources privilégiées d'informations utiles pour la classe; où chercher les matériaux les plus adéquats à ce groupe d'apprenants; comment trouver le temps nécessaire à la préparation de "cours différents"; comment gérer les niveaux hétérogènes de français des apprenants?

Pour ceux-ci, non plus, la tâche n'est pas aisée. Tout comme leur professeur de français, ils méconnaissent souvent le contexte professionnel où ils vont travailler; ils se voient confrontés à une plus grande exigence de la part du professeur, parfois incompatible avec leur niveau réel de connaissances en français; et surtout ils craignent le contact direct avec les usagers natifs de la langue, en contexte professionnel, où il faut faire preuve de solides connaissances en langues, qu'ils sont conscients de ne pas avoir.

Comment se préparer

Après avoir dépassé les premières difficultés, l'actuel professeur de français du tourisme doit chercher à tirer parti de ce qui est à sa disposition: les programmes officiels du Ministère de l'Education (beaucoup mieux élaborés et adaptés aux filières du tourisme, même s'il subsiste des difficultés à mettre en pratique compte tenu du niveau linguistique des apprenants); les plans de formation spécifique élaborés par les entreprises et qui correspondent aux besoins d'un certain public-cible; les matériaux divers et de bonne qualité des éditeurs français qui ont, depuis quelques années, présenté de nouvelles méthodes pour le français du tourisme (même si on doit les adapter à nos publics); l'accès à l'internet qui fournit tous les documents nécessaires à la classe (audiovisuels ou écrits, documents authentiques actualisés et récents qui montrent la réalité telle qu'elle est).

Les contacts avec le monde du travail, indispensables mais malheureusement peu fréquents, complètent la préparation du professeur de français du tourisme. Ces contacts, facilités par les partenariats existant entre les écoles de formation professionnelle et les entreprises, fournissent les contextes réels d'usage de la langue et les modèles linguistiques sur lesquels on peut travailler en classe (lexique spécifique des métiers du tourisme, actes de parole, interaction orale, etc.). Dans le cadre de la formation professionnelle les entreprises travaillent de pair avec les écoles, se substituant à celles-ci lors des stages et en validant les acquis linguistiques en contexte réel. En tant que futurs employeurs, il est de leur intérêt que les apprenants apportent des connaissances solides et adéquates à leur quotidien professionnel.

Le français du tourisme: une pratique pédagogique différente

Pour mieux comprendre le travail pédagogique du professeur de français du tourisme, prenons l'exemple du *Curso Técnico de Turismo*, actuellement enseigné dans les filières professionnelles des écoles secondaires.

Le programme en cours, *Comunicar em Francês,* prétend concilier une approche généraliste du français (quant aux objectifs d'apprentissage, les compétences à développer, les contenus grammaticaux, l'orientation méthodologique et les formes d'évaluation) et une méthode d'enseignement plus spécifique (proche du Français sur Objectif Spécifique - FOS) quant aux contenus thématiques, actes de parole et suggestions méthodologiques basées, par exemple, sur les simulations; en un mot, un programme bien adapté aux besoins communicatifs du tourisme. Les contenus, organisés en 9 modules, présentent une diversité thématique qui englobe les différents métiers du tourisme, depuis l'hôtellerie à la restauration, en passant par l'information et l'animation touristique.

Muni de cet outil de base, le professeur doit faire une gestion habile du programme, en tenant compte des objectifs à atteindre, du niveau des apprenants et des matériaux dont il dispose. N'ayant pas toujours de manuel adéquat à ses besoins, le professeur doit construire ses propres matériaux à partir de sources diverses (internet, méthodes des éditeurs français

ou portugais, documents authentiques) et les adapter, le cas échéant, à sa réalité. Une préoccupation constante est l'équilibre entre les compétences: selon les débouchés professionnels, il faut davantage travailler certaines compétences (par exemple la compréhension et l'expression orale) au détriment d'autres moins nécessaires dans certaines professions.

Innovation, improvisation, créativité et simulation du réel sont les mots-clés de l'enseignement-apprentissage du français du tourisme. Pour mieux enseigner, il faut diversifier les stratégies et les activités, qu'elles soient orales ou écrites. A titre d'exemple, dans le domaine oral, citons les suivantes: interagir dans une conversation téléphonique; rapporter le discours de quelqu'un; demander et donner des informations; présenter un produit touristique; simuler l'accueil du client dans un hôtel, etc. Dans le domaine écrit: répondre à un mail; présenter un programme d'animation touristique; remplir un formulaire; interpréter ou traduire des textes informatifs, etc. Comme stratégie globale, la simulation de situations professionnelles réelles est la base de tout apprentissage du français du tourisme.

Conclusion

Le parcours que je viens de présenter, avec ses difficultés mais aussi ses succès, est, à mon avis, le plus adapté aux besoins des apprenants du français des professions, et plus spécifiquement du français du tourisme. Mon expérience personnelle en est la preuve. On n'y arrive pas sans effort, sans réflexion, sans reculs et quelques échecs. Travailler la langue pour les professions est un défi permanent qui nous grandit en tant que professeurs de français et qu'il faut relever avec enthousiasme.

Références bibliographiques

BEACCO, J.C. e D. LEHMANN (coords.) (1990). Publics spécifiques et communication spécialisée *Le Français dans le Monde,* numéro spécial, août -septembre.

BERCHOUD, M.-J. e D. ROLLAND (coord.) (2004). Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. *Le Français dans le Monde,* numéro spécial, janvier.

CALI, C. (2004). Les simulations globales – élaboration de programmes et évaluation. In BERCHOUD, M.-J. e D. ROLLAND (coord.) (2004). *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le Français dans le Monde,* numéro spécial, janvier 2004, pp. 135-145.

CALMY, A-M. (2004). *Le français du tourisme*. Paris: Hachette.

CHALLE, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité.* Paris: Economica.

DESCOTES-GENON, C. & SZILAGYI, E. (1995). *Service compris: pratique du français de l'hôtellerie, de la restauration et de la cuisine*. Grenoble: PUG.

MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris: Hachette.

PACTHOD, A. (1996). *L'Hôtel.* Paris: Hachette.

YAICHE, F. (1996). *Les simulations globales – Mode d'emploi.* Paris: Hachette.

Ressources TV5 Monde pour le FOS

Richard Bossuet
Service Promotion et Enseignement du Français - TV5 Monde
Christina Dechamps
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa

Introduction

Chaîne de la diversité culturelle, TV5 MONDE est le miroir de la production audiovisuelle francophone dont elle diffuse les meilleurs programmes dans plus de 200 pays. Depuis 1995, TV5 MONDE a développé une politique innovante en partenariat avec des organismes spécialisés dans la pédagogie des langues et des médias au travers d'un dispositif : « Apprendre et enseigner avec TV5MONDE ». Disponible dans le monde entier et déjà utilisée par des dizaines de milliers d'enseignants et d'apprenants, cette démarche repose sur l'utilisation de séquences télévisées et de ressources du site tv5monde.org.

Elle vise plusieurs objectifs auprès des élèves :

- la familiarisation avec des documents en langue française, la rencontre avec la langue dans son actualité et sa diversité,
- l'acquisition de compétences linguistiques,
- le développement de la capacité d'observation, dans une perspective critique, interculturelle et plurilingue.

Dans cet article, d'une part, nous présenterons le dispositif multimédia disponible sur www.tv5.org, c'est à dire,

- des entrées distinctes pour les apprenants et les enseignants,
- un accès simplifié aux ressources : *j'enseigne avec Internet*, *j'enseigne avec la télévision,*
- un moteur de recherche multicritères pour faciliter la préparation des cours,
- des exercices interactifs à partir des vidéos disponibles sur le site.

D'autre part, nous établirons quelques ponts entre les ressources TV5 MONDE et les programmes du Ministère de l'Éducation portugais en vigueur dans les établissements où s'enseigne le français sur objectifs spécifiques.

1. Ressources TV5 Monde : présentation

En ce qui concerne le dispositif multimédia présent sur le site www.tv5.org, nous devons signaler en premier qu'il existe deux entrées distinctes, l'une pour les enseignants (http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_enseigner.php – figure 1) et l'autre pour les apprenants (http://www.tv5.org/ TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php – figure 2), chaque page présentant les contenus adaptés à son public-cible.

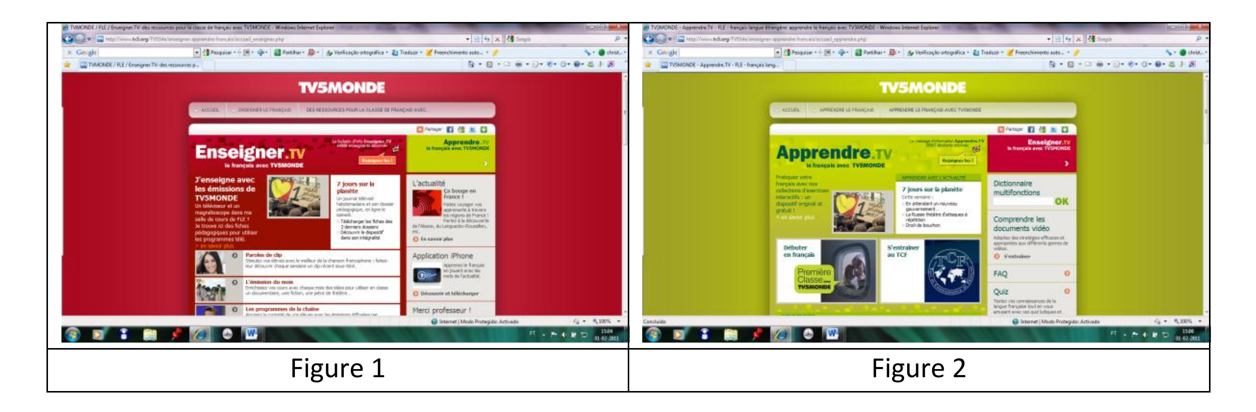


Figure 1 | Figure 2

Sur la page Enseigner.tv, l'enseignant pourra trouver un petit moteur de recherche qui lui permettra un accès simplifié aux ressources présentes sur le site de TV5 MONDE, plus exactement aux fiches pédagogiques. Observons que ce moteur de recherche se situe en bas de page et, pour activer la recherche multicritères, l'enseignant devra cliquer sur « recherche avancée » (figure 3)

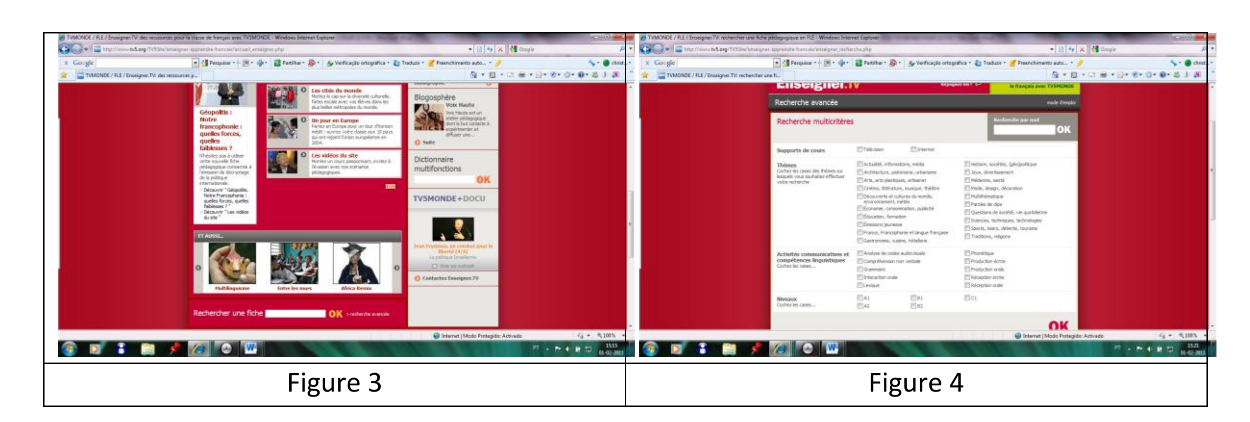


Figure 3 | Figure 4

Sur la fiche multicritères (http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/enseigner_recherche.php - figure 4), l'enseignant a la possibilité de choisir le support qu'il désire utiliser : document vidéo à enregistrer à la télévision ou document vidéo disponible sur le site (*J'enseigne avec la télévision – j'enseigne avec Internet).* Cette recherche permet également de pouvoir sélectionner les fiches pédagogiques suivant : 1) un (ou des) thème(s) proposé(s) ; 2) la (les) activité(s) communicative(s) – compétence(s) linguistique(s) à travailler ;

3) le niveau. En tout pour tout, le site met à la disposition des enseignants 433 fiches pédagogiques.[1]

Ceci dit, les possibilités du site ne s'arrêtent pas là. Il y existe beaucoup d'autres ressources : en premier, nous soulignons la présence, notamment, de vidéos ou émissions qui n'ont pas été didactisées mais qui peuvent le devenir. Sur ce point, nous attirons l'attention sur la WebTV qui présente une collection riche de documents vidéo (http://www.tv5.org/TV5Site/webtv/index.php - figure 5). En d'autres mots, il s'agit d'une bibliothèque de vidéos « brutes » que l'enseignant pourra didactiser par rapport aux besoins communicatifs et langagiers de ses apprenants. La page de la Web TV permet également une recherche multicritères mais, cette fois-ci, les critères sont seulement thématiques.

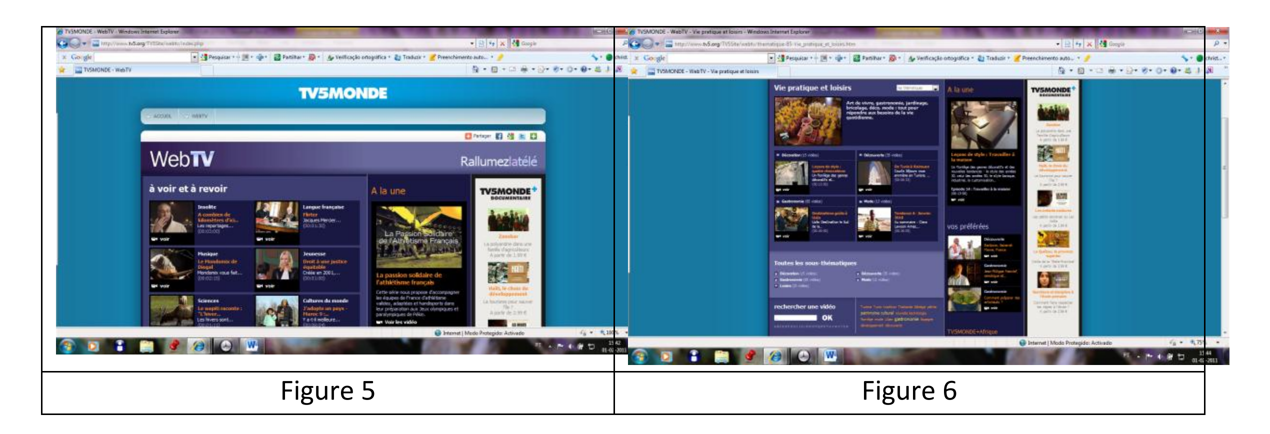


Figure 5	Figure 6

Ainsi, la recherche peut s'effectuer, d'une part, par le biais de la consultation de la classification en différentes thématiques et sous-thématiques (ici, dans le deuxième écran – figure 6 -, nous avons la thématique « vie pratique et loisirs » et les sous-thématiques « décoration », « gastronomie », « loisirs », « découverte », etc.) ou alors, plus simplement, par le biais de l'introduction d'un mot-clé dans la petite fenêtre de saisie, en bas de page.

D'autre part, il est également possible de retrouver un document vidéo en consultant les collections (http://www.tv5.org/TV5Site/webtv/liste-serie.htm - figure 7).

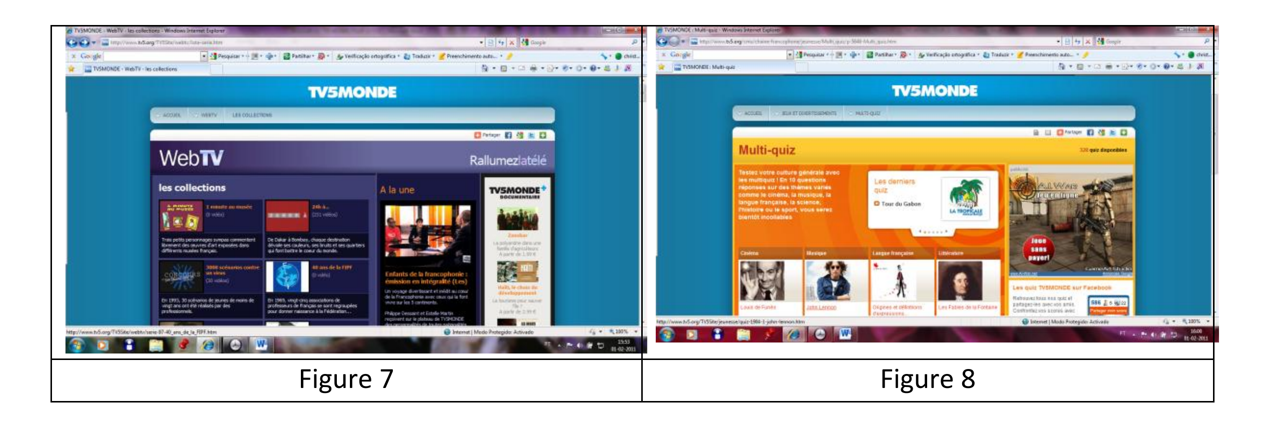


Figure 7	Figure 8

[1] À la date du 1er février 2011.

Par ailleurs, l'enseignant trouvera également une panoplie de jeux qui peuvent être à la base d'activités ludiques à faire en classe et/ou en autonomie (http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/jeunesse/Multi_quiz/p-5648-Multi_quiz.htm - figure 8). Il s'agit d'un ensemble de quiz[2] sur des thèmes variés (de la musique à la langue française, en passant par le sport) qui pourront être facilement intégrés à un cours de FLE. Là, de nouveau, les quiz sont classés par catégories et il est possible d'interroger le site pour en retrouver un sur un thème précis.

À une époque où l'on parle de plus en plus de TICE et de multimédia, nous aimerions mettre en évidence l'intérêt de ces ressources pour favoriser l'autonomie des apprenants face à leur apprentissage de la langue, vu qu'une bonne part de celles-ci sont des activités interactives à réaliser en ligne. En d'autres mots, c'est le système qui corrige les éventuelles erreurs présentes dans les réponses des apprenants et souvent les commente en fournissant quelques mots d'explication. Ainsi, ces ressources peuvent facilement être associées à des plateformes éducatives telles que Moodle, après sélection de l'enseignant.

2. Ressources TV5 Monde et FOS

Quant à l'enseignement-apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques au Portugal, nous sommes partis de l'analyse des programmes du Ministère de l'Éducation portugais. Cependant, vu que ces derniers sont, somme toute, assez généralistes puisqu'ils concernent toutes les spécialités, nous avons opté dans cet article de nous concentrer sur une spécialité en particulier - le tourisme/l'hôtellerie - et de voir de quelle manière TV5 peut aider l'enseignant dans la recherche de ressources à exploiter en classe. Pour ce faire, nous avons consulté les pages indiquées ci-dessus et, des résultats de nos recherches, nous avons retenu les éléments que nous présentons dans les tableaux suivants. Dans cette sélection non exhaustive, se trouvent des ressources pour les différents modules des programmes de *Francês de Iniciação (Cursos de Educação e Formação)* et *Francês de Continuação (Cursos profissionais)*, ainsi que des ressources spécialisées pour le tourisme et l'hôtellerie.

***Iniciação – programas dos Cursos de Educação e Formação* (A1-A2)**

Modules	Tourisme	Hôtellerie
0. Vivre en français	Première classe (salutations)	Première classe (salutations)
1. Organiser le quotidien	Première classe (loisirs) Multiquiz	Première classe (loisirs) Multiquiz
2. Choisir un espace de vie	Première classe (logement)	Première classe (logement)
3. Chercher du travail	Mains et merveilles	Mains et merveilles
4. Être au courant	Multiquiz : le vocabulaire du JT 7 jours sur la planète	Multiquiz : le vocabulaire du JT 7 jours sur la planète

[2] 328 quiz sont disponibles à la date du 1er février.

	Image par image	Image par Image
5. Profiter de la vie	Une minute au musée Paroles de clip	Une minute au musée Paroles de clip
Ressources “spécialisées”	Ça bouge en France Une minute au musée Infos d’Europe – transports aériens Un jour en Europe Multiquiz - les drapeaux du mondes, musées du monde,… Les Cités du Monde Fiche : présentation d’un pays à partir des Cités du Monde Web TV Découverte	Saveurs sans frontières Mains et merveilles Multiquiz - les mots de la cuisine, vins et fromages, expressions avec les aliments,… Fiche : Rêves d’hôtel Web TV Gastronomie

Continuação – programas dos Cursos Profissionais **(B1-B2)**

Modules	Tourisme	Hôtellerie
1. Parcours personnels	Par Alliance	Par Alliance
2. Parcours professionnels	Par Alliance	Par Alliance Mains et merveilles
3. Autour d’un film	Bandes-annonces de films *Entre les murs*	Bandes-annonces de films *Entre les murs*
4. Médias et société	7 jours sur la planète Fiche - Éducation aux médias Fiche - journaux télévisés Image par image	7 jours sur la planète Fiche - Éducation aux médias Fiche - journaux télévisés Image par image
5. Communication et globalisation	idem	idem
6. Autour d’une oeuvre littéraire	Multiquizz : littérature En scène(s) !	Multiquizz : littérature En scène(s) !
7. Recherche et avenir	Web TV Sciences Un jour en Europe - technologies, innovations et media	Web TV Sciences Un jour en Europe - technologies, innovations et media
8. Éthique et qualité de vie	Fiche - coup de pouce pour la planète Un jour en Europe - protection de l’environnement Infos d’Europe - environnement	Fiche - coup de pouce pour la planète Un jour en Europe - protection de l’environnement Infos d’Europe - environnement
Émissions	Ça bouge en France	Saveurs sans frontières

« spécialisées »	Une minute au musée Infos d'Europe – transports aériens Fiche – les musées à partir des Cités du Monde Web TV Découverte Multiquiz - les drapeaux du mondes, musées du monde,…	Mains et merveilles Multiquiz - les mots de la cuisine, vins et fromages, expressions avec les aliments,… Fiche – à partir de l'émission Rêves d'hôtel Web TV Gastronomie

Ces ressources peuvent être classées en différents types :

- Fiche pédagogique à partir d'un document vidéo à enregistrer à la télévision (vert)
- Fiche pédagogique à partir d'un document vidéo présent sur le site (bleu)
- Document vidéo brut (rouge)
- Activité en ligne à partir d'un document vidéo (mauve)
- Activité en ligne – quiz (brun)

Conclusion

Une rapide observation de ce tableau nous montre clairement que TV5 offre aux enseignants une panoplie riche et diversifiée de ressources, facilement disponibles et exploitables en classe ou sur plateforme éducative, permettant à la fois de travailler différentes compétences dans la langue générale, comme dans la langue de spécialité.

Nous conseillons vivement les enseignants à surfer sur le site de TV5 Monde ou d'analyser la grille de programmation afin d'y découvrir toutes les richesses qui s'y trouvent, en sachant que ce « trésor » est en constant remaniement et actualisation.

Sitographie

Programa de Francês – Cursos de Educação e Formação in http://www.appf.pt/programas/prog_EB_cursos_educacao_formacao.pdf (consulté le 28-2-2011)

Programa de Francês – Cursos profissionais in http://www.appf.pt/programas.html (consulté le 28-2-2011)

www.tv5.org

DEUXIÈME PARTIE :

RESSOURCES MULTIMÉDIAS POUR LA CLASSE

La classe de langue et le *WEB 2.0*

Clara FERRÃO TAVARES
CIDTFF – Universidade de Aveiro
Synergies- Portugal
ferrao.clara@gmail.com

Dans cet article, qui reprend une communication multimodale, en format WEB 2.0, que j'ai présentée lors du Congrès de l'APPF concernant les implications du WEB 2.0 dans la classe de FLE, je vais essayer de ressaisir les mêmes idées dans le même format, d'autant plus que mon support écrit est réduit à quelques pages. En effet, il s'agit d'un *article à rallonges*, avec des liens que le lecteur pourra activer. Et ainsi il deviendra à son tour auteur de cet article. C'est la définition la plus simple que je peux donner du WEB 2.0. : une technologie qui annule la relation entre *émetteur* et *récepteur*, entre *auteur* et *lecteur* et qui donne à tout le monde la possibilité de devenir auteur et d'agir, de contribuer à l'*intelligence collective* (Levy : 2003)[3].

Je commence cet article par un format multimodal, un nuage[4], en me servant d'un logiciel grand public, WEB 2.0, pour présenter les mots-clés de la communication présentée.



Fig. 1- Nuage obtenu avec *Wordle*.

[3] Une des caractéristiques du WEB 2.0 est le narcissisme, cet article en est un exemple (la biographie et les liens le démontrent), mais paradoxalement l'autre principe est le besoin de partager, de donner, de contribuer à l'intelligence collective : c'est mon but.

[4] Pour des utilisations pédagogiques des *nuages* voir http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.com/search/label/tag%20cloud.

Dans le cadre de ce Congrès sur «Les ressources multimédia pour la classe», il s'impose de faire référence à l'évolution des *WEB*, dont il est ici question, avant de se poser la question de savoir en quoi cette évolution technologique concerne la classe de langue-culture.

Dans un premier temps, c'était le WEB 1.0. C'était le temps de la recherche d'information ou de l'évasion. L'utilisateur allait sur Internet pour chercher, pour se renseigner à partir de contenus construits par quelqu'un d'autre ou pour rêver à partir de contenus d'auteur. Ces potentialités bien sûr existent toujours, mais on est arrivé au WEB 2.0.

La couverture du dernier numéro de 2006 de la Revue *Time*, revue qui a élu comme citoyen de cette même année l'acteur du Web 2.0, *YOU*, en datant ainsi le WEB 2.0, propose la meilleure définition de ce WEB 2.0, sous forme de métaphore iconique : le clavier et l´écran (avec un papier qui projette l'image du lecteur, potentiel utilisateur du WEB 2.0. qui voit son image projetée sur l'écran en superposition à *You*) montrent le nouveau citoyen participatif. Le WEB 2.0 a donné ainsi naissance à un nouvel acteur du WEB 2.0 qui a la possibilité de produire et de diffuser ses propres contenus.

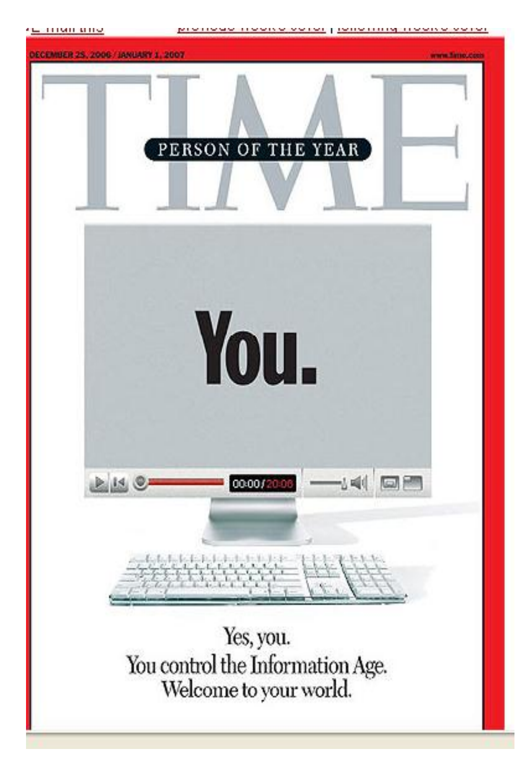
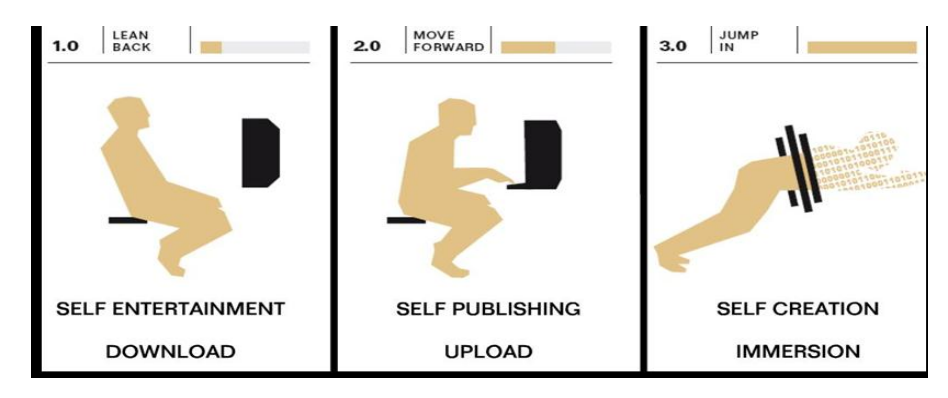


Fig. 2 - Revue Times, décembre, 2006.

Et c'est cette inversion de rôles que je cherche dans cet article : comment pouvez-vous utiliser ce dispositif et participer dans mon article, devenant vous-mêmes, et vos apprenants, producteurs de contenus ? En d'autres termes, comment pouvons-nous en tant qu'enseignants de langues-cultures tirer parti de ces technologies pour devenir des citoyens participatifs et contribuer à l'éducation d'autres citoyens participatifs qui puissent contribuer à l'intelligence collective ?

Mais revenant à l'évolution, le temps ne s'est pas arrêté, et il faut désormais parler du WEB 3.0. qui permet de structurer des contenus et qui est désigné comme *web sémantique,* proposant des interprétations. Dans ce WEB, les plans synchrones et asynchrones se confondent dans ce que l'on désigne comme *réalité augmentée*, que l'on peut dater de 2010. Les exemples les plus réussis pour le moment sont ceux désignés comme *géolocalisation*. En effet, les relations entre l'*espace* et le *temps* entre le *réel* et le *virtuel* sont complètement bouleversées, dès le moment où l'on avance de l'ordinateur conventionnel vers la technologie mobile, le dispositif suggérant le parcours et accompagnant le visiteur dans son parcours[5]. Un autre exemple : on dispose désormais de *secrétaires virtuels* (SIRI[6]) qui nous aident à réserver une table dans un restaurant à New York, qui nous rappellent nos obligations sociales et professionnelles et qui nous répondent presque en temps réel à des questions de contenus, même *philosophique* et … *de vive voix*, pour utiliser en palimpseste le titre de l'une des premières méthodes audiovisuelles de langue, ou en termes plus techniques, avec reconnaissance vocale intelligente.

De façon provocatrice, je présente l'image suivante :



http://ciencialaultima.blogspot.com/2011/12/la-web-30-evolucion-de-internet.html

Fig. 3 - Du Web 1.0 au Web 3.0

Cette image me permet de faire la transition sur le plan didactique. Ces technologies ont provoqué et provoquent toujours des effets chez l'individu, notamment chez l'apprenant. Et si, dans le cas du WEB 2.0, le pouvoir est chez le citoyen, d'où le défi de cette technologie en termes éducatifs et l'enthousiasme qu'elle provoque, dans le WEB 3.0, la machine a beaucoup plus de pouvoir(s) ce qui va poser un grand nombre de problèmes aux futurs enseignants et à tous les citoyens. Revenant sur le WEB 2.0, ces technologies ont provoqué beaucoup de changements dans les relations sociales et provoquent des effets de délocalisation, mais aussi et en même temps des effets de proximité et d'accélération. Ces changements auraient dû bouleverser la conception didactique de l'*espace* et du *temps* scolaires…

[5] http://www.youtube.com/watch?v=AkklGHRUyt8

[6] http://www.youtube.com/watch?v=4NunMNoj0hI

- mais, ces changements sont-ils vraiment entrés en classe, notamment en classe de FLE[7] ?
- et dans quelle approche ou méthodologie s'inscrivent certaines activités proposées par divers dispositifs, comme les tableaux interactifs multimédia, dont il a été également question au Congrès de l'APPF, ou par certaines méthodes ?
- les technologies rendent-elles plus faciles les *approches actionnelles* ?
- comment utiliser Internet pour sortir de la classe de français, par exemple… pour *naviguer* dans des pays francophones ?

Ce sont ces questions que j'ai essayé de discuter avec les participants au cours de ma communication WEB 2.0 et multimodale. WEB 2.0, parce que je suis tout de suite sortie de la salle, en montrant mon blog – l'un des dispositifs gérés par le WEB 2.0 qui peut avoir le plus d'implications dans la classe de langue, à mon avis. Et ainsi, non seulement ma communication qui allait être présentée a été suivie par les Collègues qui étaient dans la salle, mais par des *YOU* qui étaient devant leurs ordinateurs en regardant le *post* que j'avais affiché la veille de mon exposé. C'est le même parcours que je propose aux lecteurs : allez à *Pasárgada*[8] (http://universidadedepasargada.blogspot.com/2011/09/appf-la-classe-de-langue-et-le-web-20_30.html).

Et ainsi ma communication a été *virturéelle*[9] avant de devenir *réelle*. Et elle a été suivie au Portugal, en France, aux États-Unis, au Japon… (à travers un résumé et des liens à l'intérieur de ce *blog* et vers un autre *blog*, en coproduction avec ma Collègue Josette Fróis (http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.com).

Mais ma communication a connu des suites. Le 6 octobre 2011, j'ai affiché le *post* suivant : http://universidadedepasargada.blogspot.com/2011/10/le-congres-de-l-appf-le-web-20-et-le.html.

Et le 9 octobre subséquent, j'ai ajouté encore un autre *post* : http://universidadedepasargada.blogspot.com/2011/10/congres-de-l-appf-le-web-2-et-le-web-3.html.

Et ainsi, ces trois *posts* ont été lus par des Collègues qui probablement ont assisté au Congrès et j'imagine – car je n'ai pas les moyens de le confirmer – par d'autres collègues dans différents pays et qui, au moment même où j'écris le texte pour les actes, les regardent (et en trouvent d'autres) encore ; cette fonctionnalité est disponible dans la technologie du *blog*. J'aurais évidemment aimé prendre connaissance des commentaires. Les participants auraient pu écrire leurs opinions, rendre part de leurs pratiques, donner la parole à leurs élèves pour qu'ils écrivent, leur dire d'ajouter des liens de leurs *blogs*, partager des travaux. Mais…

[7] V. « Metas específicas », mais surtout « Metas Transversais » http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=6

[8] Titre du blog que j'ai emprunté au poème de Manuel Bandeira « Vou-me embora para Pasárgada ». http://universidadedepasargada.blogspot.com/2010/06/pasargada.html

[9] Voir Ferrão Tavares, 2011c.

J'espère que cet article éveillera chez les collègues et leurs apprenants l'envie de le compléter, de devenir des citoyens participatifs, puisque non seulement il se trouvera dans (sur) les actes en ligne, mais il sera disponible également dès son moment de clôture (et si le texte écrit est clos, le texte multimodal ne l'est pas, dans la mesure où je peux le modifier en fonction de vos remarques et vos remarques et celles de vos apprenants… qui intègrent ce texte), rentrant ainsi dans l'esprit WEB 2.0.

http://universidadedepasargada.blogspot.com/2012/02/congres-de-lappf-2011-implications-du.html

Un autre mot-clé de ma communication est celui de *multimodalité*. Je ne reviens pas sur la définition de ce terme, que j'ai présentée ailleurs (Ferrão Tavares, 2009), mais j'essaie de montrer que ma communication a été multimodale, lors du Congrès, parce que j'ai fait une présentation orale (la façon de m'habiller, de me déplacer, de m'adresser au public, les gestes, les regards, les hésitations verbales, les changements de ton, de rythme… font partie de la communication), mais j'ai utilisé également un dispositif de présentation visuelle qui m'a permis de sortir de la salle vers des *espaces* que je désigne comme *virturéels*.

Après avoir mis en évidence l'importance de la cohérence entre les potentialités technologiques et les démarches didactiques, en présentant quelques exemples d'utilisations récentes des technologies qui, d'un point de vue didactique, reprennent les principes des *méthodes directes* ou *audiovisuelles* (adoptées au Portugal au début du XXe siècle, comme relier des mots et des images, remplir des exercices à trous[10]), donnant également l'exemple des *aventures web* ou *WEBquest* qui se situent dans le WEB 1.0[11] et qui ne relèvent pas de l'approche actionnelle, j'ai essayé de montrer comment les principes des *approches actionnelles* (CECR) peuvent être déclinés, de façon plus cohérente, grâce aux technologies du WEB 2.0.

Les *approches actionnelles* impliquent de mettre un accent sur le sens. Pour agir, il faut que l'apprenant lui trouve un sens. Écrire une critique d'un film que l'on vient de voir porte un sens si cette critique est partagée dans un *blog* de discussion publique de ce même film, par exemple[12]. Avec l'action, on vise un résultat[13]. Pour agir, il faut se préparer. Dans le *post* sur le Congrès de L'APPF, je donne des exemples d'un format didactique de structuration : le *cyberchantier*[14] et, à l'intérieur de ce format, je justifie une pratique de naguère que je revisite,

---

[10] Ces exercices sont utiles, mais les technologies n'ajoutent que la motivation, dans un premier temps, sinon ils peuvent être réalisés sur papier et (avec la craie sur) les tableaux ordinaires.

[11] Ce qui ne retire pas leur valeur didactique en tant que format structuré de recherche d'information (v. *Metas Transversais* : *Meta Final «1) O aluno utiliza recursos digitais on-line e off-line para pesquisar, selecionar e tratar informação*…»).

[12] V. http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.com/2011/03/potiche-exploitation-pedagogique.html.

[13] On peut voir le degré de réussite dans ce que je viens de raconter à propos de mes *posts* sur le Congrès. J'ai échoué puisque je n'ai pas connu de commentaires, même si j'ai été contente du nombre et de la diversité géographique des *lecteurs*. D'autres *posts* connaissent d'autres développements.

[14] Mangenot (2010) parle de *cybertâches* (v. également *scénarios*) – http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario.htm.

parce qu'elle gagne une autre dimension avec les technologies : le *texte d'approche*. Un autre principe didactique présent dans les activités consiste à créer des enjeux communicatifs en proposant des informations différentes aux apprenants pour qu'ils découvrent ensemble le message complet. Ces activités d'*information gap,* que l'on réalise déjà dans le cadre des *approches communicatives*, peuvent être développées grâce aux technologies dans une perspective actionnelle.[15]

Un autre principe est celui de la *multimodalité* qui est renforcée par les technologies. Les actions des apprenants se traduisent par des produits qui doivent être présentés aux autres. Dans ces présentations, il faut tenir compte de la façon dont les différentes modalités interagissent[16], de leur cohérence vis-à-vis des contenus et dans le contexte de la présentation[17]. Enfin, l'action sociale gagne si l'on obtient un *feed-back* social… ce qui exige de *sortir* de la salle et de l'école. Les travaux peuvent être réalisés avec d'autres apprenants avec la technologie *WIKI* car ils peuvent être partagés, commentés, réécrits, évalués… dans des blogues, dans les plateformes comme *MOODLE* et dans des réseaux sociaux[18].

Les implications du WEB 3.0 (et même du WEB 4.0… dont on parle déjà) sont difficilement prévisibles en ce moment. Mais comme j'ai essayé de le montrer, l'*enseignant-citoyen participatif* du WEB 2.0 n'a pas besoin de formation spécifique en technologies (comme beaucoup d'apprenants le savent). Il faut s'y mettre, agir, partager. Le seul grand problème, c'est de savoir quels contenus produire et partager et pour ça … il faut connaitre les contenus, se former en didactique des langues-cultures. Mes *blogs* sont ma modeste contribution à cette *action*. Je vous y attends !

Bibliographie

BEACCO, J.-C., COSTE, D., VEN, P.-H., VOLLMER, H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums.* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../KnowledgeBuilding2010_fr.doc

DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (coord.) (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le Français dans le Monde*. R&A, 40. CLE – FIPF.

[15] Avec les TIM présents dans beaucoup d'écoles ou à l'aide de grandes feuilles de papier que l'on affiche sur les murs, on peut créer des activités, des textes multimodaux, à l'aide d'un moyen simple comme les *postits*, par exemple… avec des schémas que les apprenants complètent avec des informations différentes réunies par les différents groupes (les uns ignorant une partie de l'information que les autres maitrisent).

[16] Voir Ferrão Tavares, 2012.

[17] V. *Meta Final 3) O aluno concebe e desenvolve trabalhos escolares com recurso a diferentes ferramentas digitais, e cria documentos originais que exprimam e representem conhecimentos, ideias e sentimentos*.

[18] V. «Meta Final 2*) O aluno comunica, interage e colabora usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede*…» et «Meta Final 4) *O aluno adota comportamentos seguros, respeita direitos de autor …* ».

DEVELOTTE, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 160.

FERRÃO TAVARES, C. (2007) « Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146.

FERRÃO TAVARES, C. (2008). Oui, moi, je m'appelle Monique Jampoler, j'ai moins de 30 ans et … *Synergies Monde*, 5, 109-116.
http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde5/ferraro_tavares.pdf

FERRÃO TAVARES, C. (2011). D'autres voies pour la didactique des langues étrangères. XXVe édition des *Journées Pédagogiques de l'Association de Professeurs de Français de Galice*, 30 juin et 1er juillet 2011, St-Jacques de Compostelle.
http://www.galigalia.eu. Bulletin de l'APFG. (Sous presse).

FERRÃO TAVARES, C. (2011). Implications des technologies dans les approches plurilingues et pluriculturelles: le cyber-chantier. XXVe édition des *Journées Pédagogiques de l'Association de Professeurs de Français de Galice*, 30 juin et 1er juillet 2011, St-Jacques de Compostelle.
http://www.galigalia.eu. Bulletin de l'APFG. (Sous presse).

FERRÃO TAVARES, C. (2011). À l'heure de la virturéalité en didactique des langues-cultures. *Colóquio Internacional de Homenagem a Clara Ferrão Tavares Intercompreensão, plurilinguismo e didáctica das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas*. Universidade do Algarve, APEF, ESE, FCHS, 26-27 Septembre 2011, *Mélanges* (Sous presse).

FERRÃO TAVARES, C., BARBEIRO, L.-C. (2012). *Implicações das TIC para a aula de Língua*. Lisboa: Ministério da Educação (Sous presse).

FERRÃO TAVARES, C., BARBEIRO, L.-F. (2008). TIC: implicações e potencialidades para a leitura e a escrita
http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/CFerrao.pdf

FERRAO TAVARES, C., SILVA, J., SILVA E SILVA, M. (coord.) (2009). Approches plurielles et multimodales. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 153.

GUILLÉN, C. (coord.). (2010). *FRANCÉS. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Col. Formación del Professorado: Educación Secundaria. Barcelona: Ministerio de Educación, Editorial GRAÓ.

GUILLÉN, C. (coord.). (2010). *Didáctica del Francés*. Col. Formación del Professorado Barcelona: Ministerio de Educación, Editorial GRAÓ.

LÉVY, P. (2003). *La inteligencia colectiva*.
http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/

MANGENOT, F., SOUBRIÉ, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 160.

Expériences FLE d'utilisation du multimédia en contexte angolais

Matondo Kiese Fernandes
Coordinateur du Projet ATICLEF à l'ISCED/Lubango
fernandes.matondo@gmail.com

Introduction

Le décret présidentiel nº 201 du 20 juillet 2011 sur la politique angolaise de sciences, technologies et innovations réaffirme que « les TIC contribuent au renforcement de la productivité et à l'accès des citoyens à la connaissance et à l'information » (p.10). Pour parvenir aux résultats qui puissent effectivement rendre la connaissance populaire, précise le document, il faudra penser à atteindre une série d'objectifs, notamment « la massification d'utilisation des TIC et la promotion d'accès à internet » (p. 47).

Dans le cadre de la mise en œuvre de la politique éducative en matière d'intégration progressive des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage en Angola, le projet ATICLEF[19] s'est lancé dans l'idée d'une action-pilote visant la diversification de modalités d'enseignement du français langue étrangère (FLE) mais aussi de formation de futurs enseignants.

Nous présentons, dans cet article, les scénarios pédagogiques envisagés, les expériences menées et nos suggestions de dispositifs multimédia pour activités 2.0, activités réalisables en contexte angolais.

1. Intérêt pour le multimédia

Les attentes des publics, selon Yves Chevalier[20], sont proportionnelles aux progrès technologiques. Et la caractéristique majeure du développement technologique moderne se situe dans le développement extraordinaire de l'interactivité.

---

[19] Application de TIC aux langues et à l'ingénierie de formation ; projet en développement au Centre de recherche pédagogique de l'Institut de Pédagogie Appliquée (ISCED) de Lubango - Angola.

[20] Cité in Cuq J-P.; Gruca I. (2009): *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*; Grenoble, PUG ; p.646.

C'est le multimédia, moyen de plus en plus globalisant de développer les compétences communicatives, qui motive vraiment l'interactivité entre l'apprenant et la machine et favorise les interactions apprenant-enseignant, apprenant-apprenant ou apprenant-autre utilisateur social de la langue. Avec le multimédia, on est passé de technologies qui permettaient de travailler prioritairement une seule compétence, orale ou écrite, à des technologies qui se rapprochent le plus de la multicanalité de la communication réelle. Il permet, comme l'a constaté Thierry Lancien[21], de nouvelles répartitions entre des démarches proposées en présentiel et en autonomie et une liberté quasi absolue dans le choix de moments [et de lieux] à consacrer à l'apprentissage.

Micaela Rossi (2002:96) avait noté que les nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage constituaient, pour le monde de la didactique traditionnelle, une véritable révolution, mettant en discussion tous les présupposés de la pédagogie : le statut de l'apprenant et de l'enseignant, la dynamique des rapports professeur-élève, les frontières spatio-temporelles, les lieux de l'apprentissage.

Dans leur expérience d'hybridation de pratiques conjuguant cours présentiel et cours à distance, Agnès Macelli et Jacques Montredon (2002 :85[22]) ont opté pour une pédagogie en contexte, une pédagogie qui s'appuie sur l'environnement humain et géographique du sujet apprenant pour l'exposition à la langue cible, l'accès au sens et l'émergence d'une attitude émotionnelle positive par rapport aux locuteurs proches de cette langue, donc par rapport à la langue elle-même.

2. Scénarios envisagés en Angola

Deux scénarios ont été envisagés dans le cadre de l'action du projet ATICLEF. Il fallait, en fait, faire un choix entre :

- Scénario 1 : le *présentiel enrichi* par l'usage de supports multimédia permettant à l'enseignant d'utiliser, en classe, des ressources proposées sur internet.
- Scénario 2 : le *présentiel amélioré*, en amont et en aval, permettant de mettre à la disposition des apprenants, des ressources accessibles via plateforme internet.

Les deux scénarios, inspirés de COMPETICE[23] (2001), ont été analysés dans le but de déterminer leur applicabilité, en contexte angolais, au sein de l'environnement technologique et pédagogique de réalisation du processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Trois variables ont fondamentalement été prises en compte : les caractéristiques du scénario, les conditions de réussite de l'action et les contraintes contextuelles.

---

[21] Idem; p. 465.

[22] Citant Montredon, J. (1995) : *Pédagogie en contexte* in La Didactique au quotidien, Le français dans le Monde, Recherches et applications, juillet 1995.

[23] Instrument de pilotage, de projets TIC, élaboré par un groupe d'experts du Bureau de l'Enseignement supérieur de la Direction de Technologie du Ministère Français de l'Education.

2.1.Scénario 1 : présentiel réduit

Ce scénario peut synthétiquement être décrit par les caractéristiques suivantes :

- l'enseignant sélectionne et utilise des documents sur internet (et/ou sur cédérom),
- il enrichit son cours par projection de ressources multimédia et réalisation des activités, essentiellement en ligne, avec possibilité d'interactions à distance par visio ou audioconférence,
- pour les apprenants, la diversification de supports de cours enrichit l'interactivité.

Pour appliquer ce scénario, au minimum trois conditions de réussite doivent être remplies :

- condition matérielle: salle de cours équipée d'ordinateurs connectés et d'un vidéoprojecteur ;
- condition pédagogique: recherche préalable de ressources multimédia en ligne (éventuellement sur cédéroms) par l'enseignant et scénarisation des interventions ;
- condition humaine: savoir-faire technologique nécessaire chez l'enseignant.

La garantie de remplir les conditions de réussite passent par la prise en compte de contraintes contextuelles. En contexte angolais, il s'agit, avant tout, de contraintes d'ordre matériel et humain :

- contrainte matérielle: inexistence de salles équipées d'ordinateurs dans la plupart des écoles secondaires du pays,
- contrainte humaine: manque de pratiques technologique et méthodologique du multimédia en classe de FLE pour un grand nombre d'enseignants.

2.2.Scénario 2 : présentiel amélioré

Ce scénario peut synthétiquement être décrit par les caractéristiques suivantes :

- l'enseignant et les apprenants sont inscrits sur une plateforme internet de formation à distance,
- l'enseignant instaure une communication entre les apprenants et lui en dehors des heures de cours ; il installe un esprit d'autoformation,
- il met, sur la plateforme, des activités à réaliser avant et après le cours en classe.

Comme dans le scénario précédent, un certain nombre de conditions devra être rempli pour s'assurer de la réussite de son application. Les trois conditions dans ce cas sont:

- condition pédagogique : scénarisation de l'espace du cours sur la plateforme par l'enseignant,
- condition humaine: possession, par l'enseignant, du minimum de compétences d'utilisation d'une plateforme,
- condition organisationnelle: prévision, par l'enseignant, du temps de suivi et de négociation éventuelle d'intervention en synchrone.

La véritable contrainte contextuelle à contourner, spécifique au cas du scénario 2, est d'ordre humain : les enseignants concernés n'ont jamais utilisé une plateforme de formation à distance.

2.3.Prise de position sur les scénarios envisagés

Les résultats de l'analyse effectuée ont fait pencher la balance vers le scénario 2, le *présentiel amélioré*, car la contrainte relative à la condition humaine pouvait effectivement être contournée dans le cadre du projet. L'option formation d'enseignants a été retenue avec les objectifs fondamentaux suivants :

- initier à l'utilisation d'une plateforme internet de formation ouverte et à distance ;
- actualiser les pratiques méthodologiques.

3. Application du multimédia en contexte angolais

3.1.E-Campus Angola : utilisation d'une plateforme internet de formation à distance





Il a été question d'initier un groupe de professeurs de français à l'utilisation d'une plateforme internet de formation ouverte et à distance et de mettre à la disposition de ces professeurs un environnement d'échanges et d'actualisation de leur savoir-faire didactique.

Trente-deux enseignants ont participé à la formation en tant que stagiaires ; une vingtaine d'autres ont utilisé l'espace virtuel d'E-Campus Angola en qualité d'observateurs. L'accompagnement pédagogique s'est fait par tutorat à distance, essentiellement à travers la

plateforme. Les deux moments possibles de communication à distance ont été utilisés : asynchrone surtout (courriel, forum) mais synchrone aussi (appel téléphonique, chat).

3.2. Pro-Fle Angola : actualisation de pratiques méthodologiques



Pro-Fle (professionnalisation en français langue étrangère), formation conçue par le CNED en partenariat avec le CIEP, est destinée aux enseignants appelés à dispenser des cours de français langue étrangère et seconde et désireux de se perfectionner dans le cadre d'une formation continue. Comme moyens pédagogiques, deux versions sont proposées au choix : soit entièrement en ligne, sous forme de plateforme Internet (activités de formation et services compris) ; soit hors-ligne sur cédérom dit communicant (attaché à un site de services en ligne).

La réalisation de ces deux formations a été suivie par la proposition d'un module d'enseignement du français, accessible en ligne à partir d'un campus virtuel.

3.3. Module de FOS sur plateforme internet



Alice Tusamba Kinkela (2010) a, sur une plateforme internet, proposé une série d'activités interactives pédagogiquement organisées comme module complémentaire d'un cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) dans le but d'exposer davantage ses apprenants à des situations de communication authentiques de leur domaine en dehors du contexte de classe.

L'intention affichée est celle de permettre la réalisation des tâches de communication ancrées dans la vie réelle, tâches qui visent à développer une compétence communicative ouverte à la co-action hors-classe et prend en compte le contexte socio-culturel d'utilisation de la langue cible : une ouverture sur le web 2.0.

Attirant, justement, l'attention sur les opportunités pédagogiques du web 2.0, Giedo Custers (2010) souligne l'intérêt des enseignants à intégrer dans leurs pratiques de classe ces nouveaux outils de collaboration et de partage car les avantages et les opportunités offerts par ces outils dépassent parfois la fiction et l'évolution n'en est qu'au début.

Christian Ollivier et Laurent Puren (2011:13) font en effet constater qu'internet est passé de l'unidirectionnalité et de la verticalité à la multidirectionnalité et à l'horizontalité. Avec le web 2.0, la logique du web change. Toute personne pouvant se connecter à internet dispose de la possibilité, d'une part, d'y publier des contenus et, d'autre part, de réagir à ceux mis en ligne par d'autres internautes, voire même de les modifier.

3.4.Suggestion de dispositifs pour activités 2.0

Nous pouvons classer en trois catégories, les medias d'activités 2.0 conseillés[24] aux professeurs de langues étrangères:

- la version multimédia de méthodes en ligne : plateforme permettant à l'apprenant d'interagir, hors-classe, avec d'autres apprenants sans avoir l'impression de réaliser une tâche pédagogique,
- les réseaux sociaux d'apprentissage de langues : espaces visant à regrouper et faire se rencontrer virtuellement des internautes désireux d'apprendre les langues,
- les sites ordinaires de la vie de tous les jours : permettant de participer aux discussions en ligne ; aux forums spécialisés et de réaliser des tâches communicatives authentiques prenant en compte le contexte socio-culturel d'utilisation de la langue cible.

Conclusion

Les expériences préalables d'initiation des enseignants à l'utilisation d'une plateforme collaborative (savoir-faire technologique) et d'actualisation méthodologique (savoir-faire pédagogique) se sont avérées indispensables. Commencer par la formation à l'utilisation d'une plateforme collaborative de formation ouverte et à distance a été l'option la moins contraignante.

La proposition angolaise, du module complémentaire de FOS en ligne, ouvre sur le web 2.0 et la suggestion de dispositifs pour activités 2.0 n'est qu'une suite logique des activités interactives proposées dans le cadre du module.

---

[24] Ollivier C. et Puren L. (2011) propose une sitographie intéressante.

Toutefois, indépendamment du scénario d'intégration pédagogique du multimédia envisagé dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, il faudra toujours penser aux conditions de réussite et à la prise en compte effective de contraintes contextuelles, notamment d'ordre technologique, organisationnel et pédagogique.

Références bibliographiques

CUQ, J-P.; GRUCA, I. (2009). *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

CUSTERS, G. (2010). « Du web au web 2.0 ». *Interculturel, revue de l'Alliance française de Lecce, n° 14*.

MACELLI, A. ET MONTREDON, J (2002). Le présentiel prolongé par l'Internet. *Apprentissages des langues et technologies* : *usages en émergence, nº spécial FDLM* (Recherches et applications) de janvier 2002. Paris : CLE International.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2011). *Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*; Décret présidentiel nº 201/11 du 29 juillet. Luanda: MESCT.

OLLIVIER C. ET PUREN L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Editions Maison des langues.

ROSSI, M. (2002). Enseignement à distance et enjeux professionnels: attentes et pratiques de l'usager virtuel. *Apprentissages des langues et technologies* : *usages en émergence ; nº spécial FDLM* (Recherches et applications) de janvier. Paris : CLE International.

TUSAMBA A.K. (2010). *Proposition de module complémentaire du cours de Tourisme et hôtellerie de l'Université privée d'Angola.* Luanda : ISCED.

TI, TBI, TNI, … ? Un nouvel outil entre en classe de FLE

Anne-Sophie Fauvel
Département multimédia, Éditions Maison des Langues

Les Technologies de l'Information et de la Communication sont de plus en plus présentes dans les salles de cours. On connaît déjà tous Internet, comme source inépuisable de ressources pédagogiques et autres documents authentiques. Internet est devenu indispensable dans la préparation des cours pour de nombreux enseignants de Français Langues Étrangère, surtout pour ceux qui ne vivent pas en France. Parfois, on peut même rencontrer des enseignants qui naviguent en classe. Se connecter à Internet est plutôt simple dans un centre qui a le budget. Les enseignants naviguent sans problème, car Internet est aujourd'hui un outil de la vie quotidienne. C'est surtout devenu un outil de la vie quotidienne des apprenants.

Il est donc naturel d'introduire le multimédia en classe de FLE. En effet pourquoi les apprenants ne pourraient-ils pas s'envoyer des mails, naviguer sur Internet puisque le CECR nous recommande de faire agir nos apprenants dans des situations de la vie réelle ?

Pour encourager et développer l'usage des TICE, les centres scolaires et autres centres d'enseignement se dotent d'un nouvel outil appelé : le **Tableau (Numérique et/ou Blanc) Interactif**. Après le tableau noir et le tableau blanc, nous passons à l'interactif.

Qu'est-ce que c'est ?

Ces tableaux, appelés selon les endroits TBI, TNI ou TI (la liste n'est pas exhaustive) sont dits *Interactifs* dans le sens où ils sont tactiles, ils sont reliés à un ordinateur (et un vidéoprojecteur) et ils sont accompagnés d'un logiciel qui permet aux enseignants de retrouver tous les outils nécessaires à l'utilisation d'un tableau « traditionnel » comme le stylo, la brosse, mais il permet en plus de nombreuses autres actions interactives qui n'étaient jusqu'alors pas réalisables avec les « anciens » tableaux. Si cet ordinateur possède une connexion Internet, alors ce tableau interactif aussi.

Quels sont les principaux avantages ?

Le principal avantage est que l'on va pouvoir, grâce à ces nouveaux tableaux, multiplier les idées d'activités, c'est-à-dire dynamiser les cours. Cette dynamique est aussi due au fait que l'enseignant aura accès à tous les médias sur un même support. En un clic il peut visionner une

vidéo ou faire écouter une piste audio. Cette dynamique va créer de l'intérêt de la part des apprenants et augmenter ainsi leur motivation.

Les apprenants aiment les nouvelles technologies, quel que soit leur âge. Ils seront plus attentifs et concentrés sur ce qui se passe au tableau. L'intérêt du TBI est que tous les apprenants de la classe partagent le même écran. Ils peuvent donc tous intervenir à tout moment sur ce qui se passe au tableau. Ce tableau devient alors un outil de travail collaboratif.

Un autre avantage très intéressant du TBI est que l'on peut sauvegarder tout ce qui a été écrit au tableau. La programmation des cours sera donc plus adaptée aux besoins des apprenants étant donné que les enseignants peuvent retrouver les points faibles ou mal compris par les apprenants lors des cours précédents.

Des limites à ne pas sous-estimer :

Qui dit multiplication des activités implique obligatoirement une préparation des cours plus rigoureuse. L'improvisation sera très risquée pour les enseignants, il ne faut pas oublier que lorsque l'on travaille avec les nouvelles technologies, le contrôle total de l'activité est impossible à garantir (les enseignants ne sont pas informaticiens), des problèmes techniques peuvent surgir à tout moment (ex : disparition d'un site, connexion Internet défaillante, etc.). Les avantages du TBI ne doivent pas se retourner en désavantages et en blocage d'une activité. De même il serait dommage de limiter l'usage du TBI à celui d'un vidéoprojecteur. Ce qui est projeté au tableau doit susciter une interaction chez les apprenants entre eux mais aussi avec le TBI. Le rôle de l'enseignant est bien d'encourager les apprenants à faire par eux -mêmes les choses pour construire leur apprentissage, non ?

Comment ça marche ?

Vous savez utiliser un ordinateur ? Oui, alors vous saurez utiliser un TBI ! Pas si simple. En théorie oui, puisque le tableau projette ce que l'on voit sur l'ordinateur. Mais, en pratique, il faut un peu de temps et une formation adaptée aux connaissances informatiques de chaque enseignant.

Plusieurs fabricants de TBI se partagent le marché au niveau mondial. Selon les marques, les TBI peuvent être fixes ou mobiles et ont chacun un logiciel qui les accompagne, pour créer du matériel pédagogique interactif (ex : Notebook, Scrapbook, etc.).

Ces logiciels sont des outils intuitifs, leur prise en main au niveau technique est relativement facile si l'on manipule déjà bien un ordinateur, si l'on est curieux et motivé. Mais le grand problème rencontré par les enseignants est le manque de formation pour un usage pédagogique. Préparer une activité interactive qui soit adaptée au niveau des apprenants et à leurs besoins demande des connaissances en didactique et du temps de travail supplémentaire pour les enseignants.

Des outils « clé en main » sont proposés aux enseignants ?

Certains sites Internet proposent des activités interactives qui permettent de travailler en classe ou de faire travailler les apprenants individuellement (ou en binôme) sur un ordinateur. Les enseignants qui préparent leurs cours avec Internet savent que le choix des ressources authentiques est vaste et gratuit. Il faut passer du temps à chercher et à préparer un cours qui soit adapté aux besoins et au niveau des apprenants.

Les enseignants qui ne possèdent pas de connexion Internet peuvent trouver du matériel conçu pour les TBI. C'est par exemple le cas des manuels numériques. Ces manuels sont actuellement une version numérique du *Livre de l'élève* qui est projetable sur le TBI. Ces manuels intègrent des outils qui facilitent l'utilisation du TBI. Problème : le coût. Si les maisons d'éditions économisent sur les coûts de production, un manuel numérique suppose un autre problème de taille : le piratage.

Les outils « clé en main » proposés aujourd'hui par les maisons d'édition supposent une réflexion de la part des centres d'enseignement qui doivent aujourd'hui investir, dans du matériel ou dans des formations pour leurs enseignants. Ils supposent aussi une réflexion de la part des enseignants car même s'ils peuvent trouver des activités conçues pour le TBI, leur pratique pédagogique doit s'adapter non pas à l'outil, mais à l'approche didactique qu'ils vont devoir suivre.

La vraie question : en quoi cet outil permet-il d'améliorer l'interaction en classe ?

Les TBI étaient au départ plutôt perçus comme des gadgets qui permettent aux enseignants de faire « joujou » en classe et non comme des outils possédant un véritable intérêt pédagogique. Certains enseignants refusaient catégoriquement de les voir s'installer dans leur salle de cours. Aujourd'hui l'avis général semble contraire. Pourquoi un tel changement ? Il est évident que l'approche actionnelle a joué un rôle primordial dans l'acceptation des TBI en classe de FLE. Cette approche fait de l'apprenant un acteur social, membre d'une communauté qui est en général sa classe, mais pas seulement. Interagir en français peut se faire également sur Internet ! Mais vous me direz que pour cela il faut une connexion Internet : bien entendu.

La notion de tâche sur Internet est encore un phénomène récent, mais les sites proposant des tâches en ligne se développent. C'est le cas par exemple de **Version Originale**, une méthode de français pour adultes de plus de 16 ans qui propose sur son site compagnon des activités 2.0 (autrement dit des activités qui permettent une interaction entre apprenants dans le but d'interagir autour d'une tâche avec des apprenants, utilisateurs de la même méthode, situés dans le monde entier).

Pour les centres qui ne disposent pas de connexion Internet, le problème de l'interaction en classe est simple à résoudre. Les activités qui seront projetées sur le TBI doivent permettre une interaction entre les apprenants en classe. Chaque intervention au tableau doit donc soulever des interrogations entre les apprenants. Ils doivent négocier et collaborer dans la résolution des tâches proposées.

La polémique qui s’est créée autour des TBI a mis en lumière le besoin de formation des enseignants non seulement au niveau de l’utilisation technique de cet outil, mais surtout au niveau de la formation en didactique du FLE. Les enseignants doivent être conscients que leur rôle à jouer est primordial. Un enseignement basé sur l’approche actionnelle rend possible l’interaction entre les apprenants, non le TBI. La survie de cet outil dépend donc de la didactique et non du budget en matériel des centres d’enseignement. Les enseignants qui pratiquent l’approche actionnelle en classe comprendront comment utiliser le TBI de façon actionnelle et sauront choisir parmi les méthodes qui réellement vont dans ce sens.

Bon appétit avec le TBI !

Isabelle Braga
Alliance Française de Lisbonne

Le TBI, véritable support pédagogique, peut se comparer à une sorte d'écran d'ordinateur géant permettant d'intégrer naturellement les TIC au sein de la situation d'apprentissage. Les élèves déjà familiarisés avec l'environnement informatique n'auront aucun mal à s'adapter au TBI dont l'intérêt majeur est de favoriser l'interactivité entre professeur et élèves.

Cet outil suscite la curiosité et l'intérêt des apprenants, et rend les enseignements plus ludiques et stimulants. De plus, la plupart des enseignants qui l'utilisent ressentent eux-mêmes un regain de motivation, une envie de s'investir encore davantage dans leur travail et bien souvent ne peuvent plus s'en passer.

L'interactivité est vraiment ce qui fait tout l'attrait du TBI et il est essentiel d'exploiter au maximum cette dimension. Utilisé comme un simple support de présentation, le TBI perd tout son intérêt.

Le TBI offre une large surface de projection visible par tous, et sur laquelle chacun peut intervenir. Cela permet de placer toute la classe dans la même situation d'apprentissage, en étant sûr que tous les élèves visualisent exactement la même chose, et avec une attention certainement plus forte que devant un manuel ou une photocopie.

Cela permet de développer de nombreuses possibilités de travaux en communs : rédaction collective d'un texte, découverte des pages préalablement numérisées d'un album, navigation sur Internet… Sans le TBI ce type d'expériences serait beaucoup plus difficile à mettre en œuvre.

Les séances réalisées avec le TBI peuvent être enregistrées sur l'ordinateur. Cela permet à tout moment, si la leçon n'a pas été finie, en cas d'absence d'un élève, ou pour rafraîchir la mémoire de la classe, de visualiser une ancienne séance. Il est aussi possible d'imprimer le fichier (converti en format PDF) ou de le mettre en ligne sur le site web de l'école. Une plus forte continuité des activités peut ainsi être mise en place.



www.katbalou.centerblog.net

L'atelier

Dans le cadre du XIXème Congrès de l'APPF, cet atelier pédagogique et thématique a été marqué à la fois par une approche culturelle de la gastronomie française qui est inscrite au patrimoine culturel immatériel de L'UNESCO depuis 2010 et de l'apprentissage de la langue. Des tâches, permettant d'optimiser au mieux les fonctionnalités du TBI, ont été proposées. Nous avons ainsi découvert, ensemble, comment animer et dynamiser un cours de français sur le thème de la cuisine. Comment importer des ressources multimédias et comment élaborer nos propres exercices en utilisant le smart Notebook.

Documents

Version imprimée en PDF des fichiers :

- Fichier notebook 1 « la gastronomie française »
- Fichier notebook 2 « La recette des crêpes »

Fichier 1 : La gastronomie française

Dans cette première partie de l'atelier, nous avons abordé l'activité de découverte de La gastronomie à travers les régions françaises et la connaissance des plats traditionnels français.

Activité 1

Sur la carte des régions française, image : www.cartesfrance.fr, le travail consiste à faire glisser le nom du plat sur la région correspondant comme, par exemple, la choucroute sur l'Alsace ou les crêpes sur la Bretagne. Au cours de l'activité chacun apporte ses connaissances, mais comme il s'agit d'une présentation, l'explication de l'enseignant sera plus qu'indispensable et il devra être face aux multitudes questions de la part de ses apprenants. Suivant le niveau de la classe, l'enseignant pourra aller plus loin dans cette activité de découverte en faisant deviner la composition des plats sélectionnés, par groupe. Ex : De quoi est composé le cassoulet ? Dans cette perspective, un travail d'enrichissement du vocabulaire pourra être envisagé.



Activité 2

La question « Lequel de ces 3 plats n'est pas français ? », le couscous étant la bonne réponse, a pour but de montrer que les Français apprécient la cuisine venue d'ailleurs, (origine des pays du Maghreb).





http://www.750g.com et http://www.famillezoom.com

Activité 3

Pour enrichir le lexique des légumes, la grille de repérage suivante a été élaborée :

Cochez les aliments contenus dans ces 2 plats

	pois chiches	carottes	courgettes	poireaux	tomates
Pot au feu					
Couscous					

Le professeur pourra ***s'il le souhaite*** fabriquer une autre grille adaptée au niveau de sa classe.

Fichier 2 : La recette des crêpes

Dans cette deuxième partie de l'atelier, après avoir visionné la recette de cuisine en chanson, extraite de « Les crêpes de Titou » sur Youtube (http://www.youtube.com/watch?v=DtA_GW6AkpU), nous avons travaillé sur les images du support vidéo pour retrouver les étapes de la recette en faisant glisser chaque image (www.crepes-recette.com) dans chaque case lui correspondant, puis, pour chaque image, après avoir caché soigneusement les verbes grâce au stylo magique du smart notebook, l'exercice consiste à retrouver les verbes à l'infinitif.

Activité 1 : Fiche élève

Après avoir visionné la vidéo sans le son, faites glisser les images capturées dans l'ordre des étapes de la recette













Vérifions maintenant en visionnant la vidéo

Autres suggestions d'activités sur images :

- Ecrire le lexique des ingrédients avec le stylo du tableau.
- Faire deviner les consignes de la recette en utilisant des verbes à l'impératif.
- Faire écrire par groupe : une étape par image et mettre le travail en commun pour reconstituer la recette.
- Proposer un exercice à trous sur la chanson.

Cet atelier a exploré des possibilités d'utilisation du TBI qui ont tiré profit de l'interactivité de cet instrument et de supports multiples : images, textes et vidéo. Cette approche pourrait être complétée par l'utilisation d'Internet pour faire des recherches facilitant la réalisation d'une tâche finale qui pourrait porter sur la gastronomie des régions portugaises.

TROISIÈME PARTIE :

AS METAS DE APRENDIZAGEM

As metas de aprendizagem: um novo instrumento para ensinar as línguas estrangeiras

Cristina Avelino
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

A educação em línguas no currículo escolar desempenha um papel significativo no enriquecimento intelectual e humano mas, ao longo das últimas décadas, o seu lugar no plano de estudos tem evoluído, nem sempre num sentido positivo, e o ensino das línguas estrangeiras tem sofrido alterações traduzidas nos documentos orientadores.

Em 2001, a publicação *do Quadro europeu comum de referência para as línguas (*QECR*)* [25] constituiu um contributo importante para harmonizar as orientações expressas no *Currículo Nacional* e reformular os programas do ensino secundário. No entanto, os desempenhos esperados nas diversas etapas do percurso escolar, bem como a progressão das aprendizagens careciam de uma definição precisa.

O projeto «Metas de Aprendizagem*»,* iniciado em 2010 e concluído em 2011, teve como objetivo clarificar os desempenhos nas disciplinas do currículo nos vários ciclos e fornecer um referencial para as aprendizagens e a sua avaliação. Este projeto representou um desafio importante para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras e este artigo procura enquadrar o projeto global em termos educativos e expor as opções que fundamentaram a elaboração das metas de aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino básico e no ensino secundário.

1. O projeto «Metas de aprendizagem»

1.1 O enquadramento do projeto

Em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* é publicado e uma progressiva reestruturação dos anteriores programas ao Currículo Nacional foi anunciada.

---

[25] Conselho da Europa (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, *Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto: Edições Asa.

Como a reestruturação não se verificou, a coexistência de programas de origem temporal muito diversa subsistiu. No que diz respeito às línguas estrangeiras, convivem programas datados de 1991, 1996, 2001, 2002, 2008, 2010 e 2011, seguindo princípios e abordagens curriculares e perspetivas didáticas muito diferentes. Esta situação criou ambiguidades e equívocos acerca da prescrição a seguir pelos professores e obrigou, por um lado, a que, através do currículo, se encontrem respostas para os problemas, de forma adequada e eficaz.

Por outro, foi também tido em conta o exemplo de vários países que apresentam uma tendência para uma lógica curricular orientada para a eficácia e para os resultados traduzida em conceitos como *standards*, padrões de desempenho, *learning outcomes* ou metas.

Nestas circunstâncias, a equipa do projeto foi incumbida de construir um conjunto articulado de "Metas de Aprendizagem", respeitando o currículo existente. Assim, pretendeu-se com este projeto conceber referentes de gestão curricular e referenciais de avaliação para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, tendo em vista uma clarificação e uma organização das diversas prescrições curriculares em vigor, através de propostas concretas, definindo os resultados de aprendizagem esperados dos alunos que podem apoiar o trabalho dos professores, e, simultaneamente, colocar a educação portuguesa numa lógica curricular orientada para uma maior eficácia do ensino.

1.2. Função das metas de aprendizagem

As "Metas de Aprendizagem" pretendem ser uma referência para a comunidade educativa e têm como objetivo orientar os professores na seleção de estratégias de ensino e na avaliação dos resultados das aprendizagens. As metas não têm um caráter prescritivo e podem ser ajustadas no quadro da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas. O projeto também previa um conjunto de ações para apoiar, de forma continuada, o trabalho a desenvolver pelas escolas e professores (programa de acompanhamento, produção de estratégias de ensino e de avaliação).

1.3. O conceito de «meta»

Para clarificar aspetos concetuais, procedeu-se à leitura de um acervo teórico sobre esta matéria, à análise de programas e estudos internacionais (PISA, TIMSS, *SurveyLang*) e de documentos curriculares de vários países (Austrália, Bélgica, Canadá, Finlândia, Holanda, Nova Zelândia, Reino Unido, República da Coreia, USA, entre outros), não para os imitar, mas para que, em busca de traços de coerência e de consenso, pudessem ser úteis no contexto português.

O conceito que foi adotado para a construção das metas de aprendizagem foi o conceito de *learning outcomes* presente noutros referenciais também utilizados no nosso país[26]. Os *learning outcomes* – resultados de aprendizagem - traduzem-se na identificação dos desempenhos esperados dos alunos, no entendimento de que estes evidenciam a efetiva

[26] Nomeadamente no Ensino superior (Processo de Bolonha) e no *Quadro Nacional de Qualificações (*Portaria n.º 782/2009).

concretização das aprendizagens, apoiadas nos conteúdos curriculares em cada área ou disciplina em conformidade com os documentos curriculares em vigor.

A equipa central do projeto, em colaboração com as equipas de especialistas, esboçou um conjunto de instrumentos visando alguma uniformização no modo de apresentação das metas das várias disciplinas. Foram definidos critérios para a formulação no sentido de garantir a fidelidade ao conceito de "meta" assumido no projeto, ou seja, considerar que as metas de aprendizagem descrevem o desempenho esperado dos alunos através de uma ação que possa ser observada, reconhecida e avaliada. Além disso, também foram considerados quer o desenvolvimento articulado verticalmente para cada área de conhecimento do currículo, quer a articulação horizontal entre as várias disciplinas de um mesmo ano ou ciclo.

3.3. O desenvolvimento do projeto

O projeto visava, numa primeira fase, elaborar metas de aprendizagem para o ensino básico 1º, 2º e 3º ciclos e, numa segunda fase, para o ensino secundário. Ele assentava em três níveis de execução e gestão articulados entre si: a equipa central, a equipa de coordenadores de áreas ou disciplinas e as equipas de especialistas das áreas ou disciplinas.

A equipa central, constituída por sete elementos, assumiu a coordenação geral, tendo por missão conceber o modelo conceptual, garantir a coerência dos processos de trabalho, dos documentos a produzir e das atividades de acompanhamento. À equipa dos coordenadores de áreas ou disciplinas, que se reunia periodicamente com a equipa central para apresentar e discutir o trabalho realizado, cabia selecionar os membros das respetivas equipas, agendar as atividades e, com a sua equipa, elaborar as metas específicas da sua disciplina.

O trabalho desenvolveu-se segundo as seguintes etapas:

- 1ª etapa: 30 de junho de 2010, produção das metas de aprendizagem em áreas ou disciplinas nucleares do ensino básico para apresentação e discussão pública;
- 2ª etapa: 30 de setembro 2010, produção de exemplos de estratégias de ensino e de avaliação relativas a metas de aprendizagem selecionadas para apresentação e discussão pública e acompanhamento da utilização das metas numa rede de escolas. O acompanhamento, numa perspetiva de monitorização/validação, tinha como objetivo verificar a exequibilidade, utilidade e eficácia das propostas e, eventualmente, introduzir reformulações tanto nas metas de aprendizagem como nas estratégias.
- 3ª etapa: 30 de junho 2011, produção das metas de aprendizagem para as disciplinas do currículo nuclear do ensino secundário. Também estava previsto um acompanhamento nas escolas tendo em vista eventuais reformulações, adequando as propostas às práticas dos professores nas escolas.

1. O processo de elaboração das metas de aprendizagem das línguas estrangeiras

2.1. As equipas e a metodologia de trabalho

A elaboração das metas de aprendizagem das línguas estrangeiras esteve a cargo de duas equipas com uma composição diferenciada sob a mesma coordenação. A primeira equipa[27] era caraterizada por um grande equilíbrio entre a experiência de terreno e a reflexão didática: dois professores no ensino básico e dois docentes do ensino superior. A segunda equipa[28], constituída em janeiro 2011 reforçou a experiência de docência no ensino secundário com a inclusão de dois novos membros. A tarefa, tal como fora delineada, constituía uma oportunidade única para criar um diálogo entre as didáticas das diferentes línguas, harmonizar o ensino das línguas estrangeiras e fornecer um instrumento legível e operacional para organizar o processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia de trabalho seguida para definir as opções para a formulação das metas de aprendizagem das línguas estrangeiras assentou em várias etapas distintas:

- a análise dos documentos orientadores do ensino das línguas estrangeiras no ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário. No ensino básico, este levantamento revelou conceções de ensino da língua estrangeira bastante diferenciadas devido à grande distância temporal dos vários documentos;
- o levantamento e comparação de dados relativos às competências e aos conteúdos relevantes;
- a identificação de convergências no âmbito das áreas temáticas, das competências e dos conteúdos;
- o cruzamento destes dados com outros documentos tais como o QECR e os referenciais de níveis das línguas ensinadas;
- a comparação dos dados obtidos com os níveis comuns de referência propostos pelo QECR, tanto na escala global como nas escalas específicas das atividades linguísticas apresentadas nas «Competências essenciais em línguas estrangeiras»[29];
- a consulta de documentos curriculares de vários países (Inglaterra, Finlândia, Estados Unidos e Canadá, entre outros) e recomendações do Conselho da Europa e da União Europeia no âmbito das políticas linguísticas;
- a definição de perfis gerais de desempenho a demonstrar nos vários domínios em cada etapa do percurso escolar;
- a seleção dos elementos constitutivos da definição da meta, tendo em conta as orientações gerais do projeto e as especificidades das línguas estrangeiras.

---

[27] Ana Maria Costa, Cristina Avelino (coordenação), León Acosta e Paula Simões.

[28] Cristina Avelino (coordenação), Marta Fialho, Paula Simões e Rui Guerreiro.

[29] «Competências essenciais em línguas estrangeiras» in *Currículo Nacional* (2001) Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, [on line], http://www.deb.minedu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf, 25/01/12.

2.2.A definição das metas de aprendizagem das línguas estrangeiras

Como já foi referido, as metas de aprendizagem são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas nos conteúdos curriculares, constituindo, por isso, resultados de aprendizagem esperados (*learning outcomes*). No caso concreto das línguas estrangeiras, tendo como orientação os QECR, os resultados esperados pressupõem o uso da língua orientado pela aquisição e desenvolvimento da competência de comunicação:

> O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo dessas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (QECR, 2001, p.29).

No processo de construção das metas de aprendizagem de língua estrangeira, além de se ter em consideração os critérios gerais definidos, a sua formulação orientou-se segundo um conjunto de princípios que, muito claramente, norteiam hoje o ensino e a aprendizagem de línguas, nomeadamente no quadro da União Europeia. Esses princípios orientadores são da seguinte natureza:

- a promoção do plurilinguismo, ao atribuir o mesmo valor relativo às várias línguas no currículo e ao estabelecer para todas e cada uma delas os mesmos objetivos de aprendizagem;
- a abordagem comunicativa, metodologicamente eclética, como linha de orientação;
- o desenvolvimento da competência plurilingue articulada verticalmente;
- a progressão, no interior de cada ciclo, para a consecução plena da meta no final.

Deste modo, a formulação das metas de aprendizagem privilegiou numa descrição dos desempenhos que resultam do desenvolvimento de competências, integram conteúdos curriculares (discursivos, funcionais, linguísticos e socioculturais) e podem ser observados e avaliados. A definição dos níveis de desempenho apoiou-se na escala dos descritores de competência global proposta pelo QECR que se organizam em função dos seguintes patamares:

- A - UTILIZADOR ELEMENTAR: A1 (nível iniciação) e A2 (nível elementar);
- B - UTILIZADOR INDEPENDENTE: B1 (nível limiar) e B2 (nível vantagem);
- C - UTLIZADOR PROFICIENTE: C1 (nível de autonomia) e C2 (nível de mestria).

Estes níveis globais de competência podem ainda desdobrar-se e constituir etapas diferenciadas, tal como exemplificado seguidamente:

Quadro I: As subdivisões da escala dos níveis de competência										
A1.1	**A2**	A2.1	**B1**	B1.1	**B2**	B2.1	**C1**	C1.1	**C2**	C2.1
A1.2		A2.2		B1.2		B2.2		C1.2		C2.2

3. As metas de aprendizagem do ensino básico 2º e 3ºciclos

A recente generalização do ensino da língua inglesa na componente extracurricular do 1º ciclo do ensino básico exigiria que se considerasse a articulação entre o 1º e o 2º ciclo levando à adoção de uma abordagem diferente para esta língua. No entanto, foi clara, desde o início do projeto, a decisão política de considerar unicamente as línguas estrangeiras nos percursos existentes nos 2º e 3º ciclos, não considerando a produção de metas para a língua estrangeira no 1º ciclo.

3.1. A situação curricular das línguas estrangeiras

A situação curricular das línguas estrangeiras encontra-se definida ao abrigo do artigo 7º do Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que prevê:

- no 1º ciclo, atividades de enriquecimento curricular (em média 2x45’ por semana), na sequência da decisão política de generalizar o ensino extracurricular do Inglês no 1º ciclo em 2005/2006;

- no 2º ciclo, a escolha de uma língua (LI) num leque de 4 línguas (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês) com uma carga horária variável: 90’+45’ por semana em média. A proposta de revisão da estrutura curricular do atual governo altera esta situação no sentido de tornar obrigatória a aprendizagem da língua inglesa;

- no 3º ciclo, a continuação do estudo da L1 e a introdução de uma segunda língua (LII). A carga horária global para as línguas é de 3x90’ no 7º e de 2,5x90’ no 8º e 9º anos, o que implica, por vezes, uma distribuição de um único tempo letivo de 90’ num dos anos. Infelizmente, esta situação não sofreu qualquer alteração na proposta de revisão da estrutura curricular.

3.2 A definição dos níveis de desempenho das metas de aprendizagem

Como já foi referido, o QECR foi um instrumento determinante para esta definição. Considerando a carga horária, a duração do percurso de aprendizagem e a proximidade ou o afastamento da língua estrangeira em relação à língua materna, foi possível adequar os

diferentes níveis da escala global ao percurso de aprendizagem das diferentes línguas e chegar à seguinte proposta:

Quadro II: Perfis de desempenho no ensino básico							
	2º Ciclo			**3º Ciclo**			
	Nível de desempenho			**Nível de desempenho**			
Línguas		**5º Ano Meta intermédia**	**6º Ano Meta final**		**7º Ano Meta intermédia**	**8 º Ano Meta intermédia**	**9º Ano Meta final**
Alemão, Francês e Inglês	**LEI**	A1.1	**A1.2**	**LEI**	A 2.1	A2.2	**B1.1**
				LEII	A1.2	A2.1	**A2.2**
Espanhol	**LEI**	A1.2	**A2.1**	**LEI**	A2.2	B1.1	**B1.2**
				LEII	A1.2	A2.1	**A2.2**

No caso da LEI, poder-se-á verificar perfis idênticos para o Alemão, o Francês e o Inglês em final de percurso. Para o Espanhol, foi determinado um perfil diferenciado, alcançando o nível A2.1 no final do 2º ciclo e o nível B1.2 no final do 3º ciclo, em conformidade com as orientações programáticas.

No caso da LEII, no 3ºciclo, optou-se por níveis de desempenho idênticos que visam o nível A2.2 no final do 3º ciclo dado que os estudos mostram que a aprendizagem da segunda língua estrangeira beneficia sempre da experiência de aprendizagem da primeira língua estrangeira e permite uma progressão mais rápida.

3.3. Exemplos de metas de aprendizagem

A formulação das metas de aprendizagem é idêntica para todas as línguas nos diferentes níveis dos seis domínios: compreensão oral e escrita, interação oral e escrita e produção oral e escrita. Abaixo, apresentam-se exemplos de metas comuns no percurso da LII entre o 7º e o 9º ano que ilustram o domínio da interação oral:

Meta Final 3) Nível de Desempenho - A2.2 (QECRL)

O aluno interage em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Troca ideias, informações e opiniões sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, interesses próprios e temas da atualidade, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Usa vocabulário muito

frequente e frases simples, mobilizando as estruturas gramaticais adequadas. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.

Metas intermédias até ao 8.º Ano Nível de Desempenho - A2.1 (QECRL)
O aluno interage em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Pede e dá informações e troca opiniões sobre o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Pronuncia, geralmente de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases, mobilizando estruturas gramaticais elementares.

Metas intermédias até ao 7.º Ano Nível de Desempenho - A1.2 (QECRL)
O aluno interage em situações do quotidiano previamente preparadas. Estabelece contactos sociais (cumprimentos, desculpas e agradecimentos), pede ou dá informações (dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projetos), apoiando-se no discurso do interlocutor. Pronuncia, geralmente de forma compreensível, um repertório muito limitado de expressões e de frases simples, mobilizando estruturas gramaticais muito elementares.

A sua leitura permite evidenciar uma formulação que referencia o comportamento comunicativo («interage»), o tipo de discurso articulado com o domínio do uso (ex.: «situações do quotidiano previamente preparadas»), as funções da linguagem (ex.: «Estabelece contactos sociais - cumprimentos, desculpas e agradecimentos -, pede ou dá informações - dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projetos») e os aspetos formais (ex.: «Pronuncia, geralmente de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases, mobilizando estruturas gramaticais elementares»). Observa-se também a progressão e a complexificação dos perfis de desempenho que passam por um repertório alargado de domínios de uso, de funções da linguagem e por uma maior adequação e correção formal.

3.4. Exemplos de estratégias de ensino e de avaliação

As estratégias de ensino e de avaliação inscrevem-se numa definição de estratégia «enquanto conceção global de uma ação organizada com vista à sua eficácia (…) O elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.»[30] e apresentam-se como exemplos de operacionalização de etapas que visam atingir determinadas metas. No caso das línguas estrangeiras, foram selecionados doze exemplos, seis correspondendo às metas finais da LI no 2º ciclo e outros seis correspondendo às metas finais da LII no 3ºciclo.

A estratégia global subjacente aos percursos de ensino e de aprendizagem inscreve-se numa metodologia de ensino que privilegia a abordagem orientada para a ação,

[30] Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

preconizada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência* e subjacente às «Competências Essenciais» para as línguas estrangeiras definidas no *Currículo Nacional* assim como em programas recentes de ensino das línguas estrangeiras. Este paradigma metodológico implica a construção de percursos em que o aluno utiliza a língua estrangeira na realização de atividades significativas e de tarefas comunicativas que se aproximam, o mais possível, de situações do uso da língua em contexto social.

As estratégias propostas não constituem uma planificação completa de unidades didáticas, mas apenas etapas no percurso para a meta enunciada. Estas etapas visam atingir o objetivo de aprendizagem que explicita o desempenho do aluno na realização de uma tarefa de compreensão, interação ou produção, integrando conteúdos de ordem pragmática, linguística e sociocultural, de acordo com os respetivos programas. Estes percursos assentam em atividades e tarefas articuladas que exploram várias modalidades de trabalho e que se organizam em diferentes fases. Após uma fase de contacto com documentos pedagógicos ou autênticos em suportes variados, seguem-se as fases de compreensão e de apropriação dos recursos linguísticos necessários. Nos casos da produção e da interação, propõe-se a mobilização dos referidos recursos na realização da tarefa final. Para a avaliação, quer do produto quer do processo, são sugeridos alguns exemplos de instrumentos que podem ser utilizados em algumas etapas do percurso de aprendizagem.

A organização das estratégias de ensino e de avaliação obedecem à seguinte organização:

- **Meta visada**: definição do desempenho;
- **Objetivos de aprendizagem/resultados esperados**: definição de um desempenho preciso numa tarefa mobilizando conteúdos de natureza funcional, linguística ou sociocultural;
- **Estratégia global**: apresentação da inserção temática «Eu e o Outro», do processo de realização da tarefa de compreensão e da função da tarefa no percurso de aprendizagem.
    - Atividades e tarefas: é sugerido um percurso faseado e articulado na perspetiva do aluno e do professor.
    - Tempo previsto: duração do percurso.
    - Avaliação dos resultados: nesta parte, são considerados os indicadores de desempenho que remetem para os comportamentos observáveis dos alunos, os critérios de qualidade do desempenho, os descritores de quatro níveis de qualidade do desempenho (excelente, bom, suficiente e insuficiente) e as propostas justificadas de instrumentos de avaliação.
- **Bibliografia:** são indicadas referências de obras e sítios que possam ajudar a orientar o percurso.

Como sugestão de trabalho, apresentamos a seguinte estratégia[31] relativa ao domínio da interação oral do Francês LII, no final do 3º ciclo, que exemplifica a estrutura acima explicitada:

Meta(s) visada(s):
Nível de Desempenho - A2.2 (QECRL) O aluno interage em conversas curtas bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Troca ideias, informações e opiniões sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, interesses próprios e temas da atualidade, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Usa vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando as estruturas gramaticais adequadas. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.

Objetivo(s) de Aprendizagem / Resultado(s) Esperado(s):
Interage, simulando uma situação de escolha do alojamento e mobilizando os seguintes conteúdos:

- funcionais: pedir e dar informações, comparar, justificar, exprimir opiniões, gostos, desejos e preferências, aceitar/recusar sugestões e convites, saudar e agradecer;
- lexicais: tipos de alojamento, características dos equipamentos e serviços, mobiliário e acessórios, preços;
- morfossintáticos: tempos verbais simples e compostos, adjetivos (grau comparativo e superlativo), frases simples e complexas;
- sociolinguísticos: normas de delicadeza adequadas às situações trabalhadas;
- socioculturais: cidades europeias.

Estratégia Global
A presente estratégia situa-se no domínio de referência «Eu, o Outro e o Mundo» e simula uma situação de interação entre potenciais clientes e rececionistas de hotéis. A simulação pode constituir uma tarefa de revisão ou uma tarefa final de um percurso em que deverão estar integradas previamente as atividades de compreensão e produção.

Atividades e Tarefas

1. O professor clarifica os objetivos a atingir, as fases da tarefa e os critérios de avaliação.
2. O professor divide a turma em dois grupos: o primeiro, dos potenciais clientes em pares (5x2) e o segundo, dos rececionistas dos diferentes hotéis.
3. O professor distribui um documento com a descrição de situações específicas. Os alunos que desempenham o papel de clientes definem as características do alojamento preferencial no local escolhido, para situações de estadia de um fim de semana tais como:

   3.1. dois bolseiros do programa Erasmus com poucos recursos;
   3.2. dois executivos em viagem de negócios;
   3.3. um casal em viagem de lua de mel;
   3.4. um casal com crianças que precisa de alojamento com cozinha;

[31] As estratégias estão associadas às respetivas metas, esta estratégia está disponível em: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/estrategias/?area=37&level=6&meta=OFF003&id=32 , 25/01/12.

3.5. um casal que festeja as bodas de ouro;
3.6. duas amigas reformadas.

4. Cada um dos alunos que desempenha o papel de rececionista, consulta as páginas web dos hotéis do local selecionado e escolhe um, preenchendo uma ficha com as características e os serviços que oferece, com o intuito de captar o maior número de clientes referidos nas situações explicitadas para a tarefa.
5. Uma vez definidas as necessidades dos clientes e as características dos estabelecimentos, em plenário, começa a chuva de ideias sobre as perguntas que cada um dos clientes fará na receção, assim como as eventuais respostas. Tanto nesta fase como na anterior, o professor irá solicitando, após as intervenções, a correção dos erros linguísticos que vão surgindo, enquanto algum aluno vai escrevendo as palavras e enunciados no quadro, que também podem ser corrigidos em plenário.
6. A seguir, prepara-se a sala de aulas para a simulação. Os alunos podem intervir para decorar a sala ou incluir detalhes cenográficos relativos aos hotéis e aos seus serviços.
7. Durante a simulação, os clientes (por pares), retomando os enunciados já trabalhados — ou incorporando outros novos — fazem perguntas a 3 rececionistas pelos serviços do seu estabelecimento (características dos quartos, proximidade aos locais de interesse cultural ou de lazer, preço, etc.). Durante a interação, os rececionistas tentam convencer os clientes de que o seu estabelecimento é o mais apropriado. Os clientes poderão reagir às propostas dos rececionistas, aceitando ou rejeitando, com amabilidade.
8. Uma vez acabada esta fase da simulação em que se fazem as consultas e recolha de informação, cada par de clientes simula a discussão sobre a opção mais conveniente para cada caso, dando opiniões e justificando as preferências.
9. No grupo dos rececionistas, escolhe-se o melhor, tendo em conta o número de clientes que consegue captar para o seu hotel.
10. No fim, o professor propõe vários critérios para, em plenário, os alunos opinarem sobre os diferentes momentos da simulação, comentando a participação, a adequação pragmática e sociolinguística das intervenções, a correção da língua utilizada, a criatividade teatral, o jogo dos atores, etc.

Tempo Previsto

4x45’

Indicadores de Desempenho

- Interage dando e solicitando informação pertinente
- Utiliza um repertório básico de vocabulário e de estruturas
- Pronuncia de forma inteligível

Critérios de Qualidade de Desempenho

- Adequação das intervenções
- Inteligibilidade da pronúncia
- Correção formal dos enunciados

Níveis de Qualidade do Desempenho

A avaliação sumativa da interação oral apoia-se nos indicadores e em níveis de qualidade do desempenho correspondentes aos níveis de classificação no ensino

básico: do nível 2 ao nível 5, sendo atribuído o nível 1 em caso de não execução da tarefa.

- **Excelente (nível 5):** O aluno interage de forma adequada e mostra uma atitude colaborativa, expressando ideias e respeitando as tomadas de palavra. Mobiliza corretamente o léxico e as estruturas frásicas previamente trabalhados e faz improvisações esporádicas pertinentes. As suas intervenções são fluidas e inteligíveis e apresentam poucos erros gramaticais sistemáticos.
- **Bom (nível 4):** O aluno interage quase sempre de forma adequada, mostrando uma atitude colaborativa e respeitando as tomadas de palavra. Mobiliza, com alguns erros pontuais, o léxico e as estruturas previamente trabalhados. As suas intervenções são inteligíveis, embora apresentem alguns erros gramaticais sistemáticos.
- **Suficiente (nível 3):** O aluno interage sempre que é necessário, mostrando uma atitude colaborativa, embora, por vezes, as suas intervenções careçam de pertinência ou não respeitem as tomadas de palavra. Mobiliza, com erros não sistemáticos, o léxico e as estruturas previamente trabalhados. As suas intervenções são quase sempre inteligíveis.
- **Insuficiente (nível 2):** O aluno demonstra uma atitude pouco colaborativa na realização da tarefa. As suas intervenções são elípticas (palavras soltas) e apenas consegue intervir com a ajuda dos outros. Os erros sistemáticos no léxico e nas estruturas previamente trabalhados assim como na pronúncia, tornam as suas intervenções dificilmente inteligíveis.

Considera-se que o aluno atinge o limiar da meta final visada com um desempenho de nível suficiente.

Instrumentos e sua Justificação

Tendo em conta a natureza da estratégia, sugerem-se os seguintes instrumentos de avaliação formativa:

1. 1. Ficha de heteroavaliação dos alunos, a ser preenchida no fim do jogo, como forma de consolidar os conteúdos trabalhados e refletir sobre as lacunas e as estratégias para as superar.
1. 2. Grelha de observação do desempenho dos alunos, a preencher pelo professor ao longo da realização da tarefa e cujas observações poderão ser confrontadas com a ficha de heteroavaliação.

1. Ficha de heteroavaliação

E chegou o momento dos prémios…

1. A quem darias o prémio do (da) melhor cliente?
2. A quem darias o prémio do (da) melhor rececionista?
3. A quem darias o prémio da originalidade na apresentação duma proposta de alojamento?
4. A quem darias o prémio da melhor interação?
5. Que prémio darias aos dois colegas que estão sentados mais próximos de ti? Justifica a tua resposta.

2. Grelha de observação

(Nome)	RS	RR	RP	NR
A - Adequação das intervenções				
B - Inteligibilidade da pronúncia				
C - Correção formal				

Legenda: RS: Revela sistematicamente; R: Revela regularmente; RP: Revela pouco: NR: Não revela

Bibliografia

<u>Obras de referência</u>

- Barfety, M., Beaujoin, P. (2004), *Expression orale 1 - A1/A2*. Paris : CLE International.
- Cormanski, A. (2005), *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris : Hachette.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Weiss F. (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette.

<u>Sítios *Web* com recursos/atividades</u>

- http://fle.u-strasbg.fr/webl/wflebao/chap03.htm
- http://www.francparler.org/fiches/production_orale1.htm
- http://carmenvera.wikispaces.com/Activit%C3%A9s+d'expression+orale

Como se pode verificar, as estratégias foram elaboradas para uma utilização no ensino de qualquer uma das línguas, havendo unicamente a indicação de uma bibliografia adequada para cada língua. Estas estratégias foram divulgadas, no início do ano letivo 2010/2011, junto dos professores de uma rede de escolas selecionadas pela DGDIC para um acompanhamento realizado pelas suas técnicas. A receção foi bastante positiva porque, segundo os testemunhos recolhidos, as estratégias permitiam perceber a lógica das metas de aprendizagem, fornecendo, para as atingir, exemplos muito próximos de práticas letivas comuns dos professores de línguas.

4. As metas de aprendizagem do ensino secundário

4.1. A situação curricular das línguas estrangeiras

Nos Cursos Científicos e Humanísticos, o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras decorre das matrizes curriculares introduzidas pelo decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, pelas alterações do decreto-lei n.º 24/2006 de 6 de Fevereiro e pelo decreto-lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, retificado pela declaração de retificação n.º 84/2007, de 21 de setembro. Estas matrizes implicam as seguintes situações de ensino e aprendizagem:

Quadro III: As línguas no ensino secundário		
	Formação geral 10º-11º	**Formação específica 10º-11º**
LEI Continuação	2x90’	3,5x90’
LEII Continuação	2x90’	3,5x90’
LEIII Iniciação	2x90’	3,5x90’

Os programas das línguas estrangeiras em vigor estão notoriamente desadequados visto que as alterações curriculares são posteriores à homologação da maioria dos programas que data de 2001. Para além disso, alguns dos programas são idênticos, senão os mesmos, para percursos curriculares diversos e os programas para a Iniciação da Língua Estrangeira III na formação geral simplesmente não existem.

4.2. As opções na definição das metas de aprendizagem

Para além das orientações programáticas, as propostas consideraram também perfis de competências recomendados ao nível internacional e assumiram claramente as diferenças inerentes aos contextos curriculares atuais do ensino secundário.

Os perfis de competência nos domínios e subdomínios definidos para cada percurso de aprendizagem são idênticos para o Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. No entanto, no caso do Espanhol LI, nos percursos de continuação na formação geral e na formação específica, optou-se por uma consolidação das competências do nível B1 visto que a grande proximidade linguística com a língua materna tende a constituir um entrave à apropriação das especificidades do sistema linguístico e desacelerar a progressão na aprendizagem.

Os percursos de aprendizagem em formação geral e formação específica, bem distintos na carga horária que lhes é atribuída, visam domínios e subdomínios de competências assim como perfis diferenciados, como o comprova o quadro seguinte.

Quadro IV: Perfis de desempenho no ensino secundário				
	FORMAÇÃO GERAL 8 domínios/subdomínios		**FORMAÇÃO ESPECÍFICA 10 domínios/subdomínios**	
	10º ANO	**11ºANO**	**10º ANO**	**11ºANO**
LÍNGUA CONTINUAÇÃO (LI) Alemão- Espanhol-Francês-Inglês	**B1.2**	**B2.1**	**B 1.2**	**B2.2**
LÍNGUA CONTINUAÇÃO (LII) Alemão-Espanhol-Francês-Inglês	**B1.1**	**B1.2**	**B1.1**	**B2.1**
LÍNGUA-INICIAÇÃO (LIII) Alemão-Espanhol -Francês-Inglês	**A1.2**	**A2.2**	**A2.1**	**B1.1**

Estas opções tomadas na elaboração das metas salientam a especificidade de cada percurso de aprendizagem, promovem um ensino adaptado ao público-alvo e têm implicações na organização da prática letiva. No sentido de garantir a diversidade linguística nos percursos do ensino secundário, será necessário assumir uma gestão clara da heterogeneidade das competências a atingir através da diferenciação pedagógica que poderá abranger as atividades e as modalidades de trabalho.

4.3. Exemplos de metas na formação geral

Tendo em conta as orientações programáticas existentes para a LI e a LII e as instruções de gestão do ensino da LIII, foram selecionados os seguintes domínios e subdomínios:

<table>
<tr><th colspan="4">Quadro V: Domínios e subdomínios na formação geral</th></tr>
<tr><th colspan="2">LI- CONTINUAÇÃO</th><th>LII-CONTINUAÇÃO</th><th>LIII-INICIAÇÃO</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Compreensão oral</td><td>Compreensão audiovisual</td><td>Compreensão audiovisual</td><td>Compreensão audiovisual</td></tr>
<tr><td>Compreensão áudio</td><td>Compreensão áudio</td><td>Compreensão áudio</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compreensão escrita</td><td>Compreensão escrita</td><td>Compreensão escrita</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Interação oral</td><td rowspan="2">Interação oral</td><td>Conversa e troca de informações</td></tr>
<tr><td>Transações para obter bens e serviços</td></tr>
<tr><td colspan="2">Interação escrita</td><td>Interação escrita</td><td>Interação escrita</td></tr>
<tr><td colspan="2">Produção oral</td><td>Produção oral</td><td>Produção oral</td></tr>
<tr><td colspan="2">Produção escrita</td><td>Produção escrita</td><td>Produção escrita</td></tr>
<tr><td colspan="2">Mediação escrita</td><td>Mediação escrita</td><td></td></tr>
</table>

As subdivisões nos domínios são indicativas de situações prioritárias no desenvolvimento da competência referida. Embora o QECR não forneça descritores para a competência de mediação, foram consultados vários trabalhos e desenvolvidos esforços no sentido de formular descritores para diferentes níveis de desempenho, tendo em conta as orientações programáticas existentes. A fim de ilustrar estas propostas inovadoras, apresenta-se de seguida os descritores da mediação escrita para a LI-Continuação:

Domínio: Mediação escrita

Meta final nº8 -Nível B2.1 (QECR)
O aluno reformula textos, mudando o registo e selecionando formas linguísticas equivalentes. Resume textos argumentativos (cerca de 1/3 do número de palavras) sobre vivências, problemas e desafios do mundo contemporâneo. Traduz textos diversos (funcionais ou literários), identificando equivalências semânticas e processos de tradução.

Meta intermédia-Nível B1.2 (QECR)
O aluno reformula textos, selecionando formas linguísticas equivalentes. Resume textos explicativos (cerca de 50% do número original de palavras) e traduz textos funcionais curtos sobre experiências pessoais e vivências nas sociedades contemporâneas.

Como para as metas do ensino básico, a formulação da meta considera o comportamento comunicativo (Ex.: «reformula», «resume», «traduz»), o tipo de discurso articulado com domínios de referência (Ex: textos argumentativos sobre vivências, problemas e desafios do mundo contemporâneo), mas evidencia também operações cognitivas de maior complexidade (Ex.: «mudando o registo», «selecionando formas linguísticas equivalentes», «identificando equivalências semânticas e processos de tradução»).

4.4. Exemplos de metas na formação específica

As orientações transversais nos programas de todas as línguas delinearam os 10 domínios e subdomínios seguintes:

<table>
<tr><th colspan="4">Quadro VI: Domínios e subdomínios na formação específica</th></tr>
<tr><th colspan="2">LI- CONTINUAÇÃO</th><th>LII-CONTINUAÇÃO</th><th>LIII-INICIAÇÃO</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Compreensão oral</td><td>Compreensão audiovisual</td><td>Compreensão audiovisual</td><td>Compreensão audiovisual</td></tr>
<tr><td>Compreensão áudio</td><td>Compreensão áudio</td><td>Compreensão áudio</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Compreensão escrita</td><td>Leitura para obtenção de instruções, informações e argumentos</td><td>Leitura para obtenção de instruções, informações e argumentos</td><td>Leitura para obtenção de instruções, informações e argumentos</td></tr>
<tr><td>Leitura extensiva de uma obra integral</td><td>Leitura extensiva de uma obra integral</td><td>Leitura extensiva de uma obra integral</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Interação oral</td><td rowspan="2">Interação oral</td><td>Conversa e troca de informações</td></tr>
<tr><td>Transações para obter bens e serviços</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Interação escrita</td><td rowspan="2">Interação escrita</td><td>Notas mensagens e formulários</td></tr>
<tr><td>Correspondência</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Produção oral</td><td>Descrever experiências</td><td>Descrever experiências</td><td rowspan="2">Produção oral</td></tr>
<tr><td>Dirigir-se a um auditório</td><td>Dirigir-se a um auditório</td></tr>
<tr><td colspan="2">Produção escrita</td><td>Produção escrita</td><td>Produção escrita</td></tr>
<tr><td colspan="2">Mediação escrita</td><td>Mediação escrita</td><td></td></tr>
</table>

Para além da mediação escrita, também se revelou necessário formular descritores para um subdomínio ligado à leitura de um texto integral, não contemplado no QECR, que constitui uma prática corrente nas aulas de língua estrangeira no ensino secundário. Partindo de

trabalhos no âmbito da didática da leitura do texto literário, da banda desenhada e de obras cinematográficas na aula de língua estrangeira, tentou-se estabelecer desempenhos inscritos numa progressão. Seguem-se os exemplos para a LI-Continuação na formação específica:

Domínio: Compreensão escrita
Subdomínio b: Leitura extensiva de uma obra integral

Meta final nº 4- Nível B2.2 (QECR)
O aluno identifica o sentido global, seleciona e associa informação e interpreta factos e ideias. Estabelece relações interculturais em textos extensos (literários ou outros) de diversas proveniências geográficas sobre vivências, problemas e desafios do mundo contemporâneo, sempre que predominem vocabulário e expressões idiomáticas correntes.

Meta intermédia-Nível B1.2 (QECR)
O aluno identifica o sentido global, seleciona e associa informação explícita e estabelece relações interculturais em textos literários ou outros, sobre experiências pessoais e vivências nas sociedades contemporâneas, sempre que predominem o vocabulário frequente e expressões idiomáticas muito correntes.

A formulação destas metas assenta numa complexidade de operações cognitivas (Ex.: «identifica», «seleciona», «associa», «interpreta»), o tipo de discurso articulado com domínios de referência (Ex.: «textos extensos (literários ou outros) de diversas proveniências geográficas sobre vivências, problemas e desafios do mundo contemporâneo e também aspetos formais (Ex.: «sempre que predominem vocabulário e expressões idiomáticas correntes»). Estas metas também destacam a componente sociocultural e intercultural no desempenho esperado.

A construção de um referencial de metas de aprendizagem para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras constituiu, assim, um desafio devido ao seu caráter inovador em termos curriculares e à perspetiva integradora nos percursos de aprendizagem. Esta integração é indispensável para o enriquecimento da competência de comunicação dos alunos e visa facilitar o trabalho dos professores ao criar as condições para um diálogo profícuo entre disciplinas muito próximas e para uma harmonização dos objetivos a atingir, numa base de transparência e de eficiência nas aprendizagens.

As metas de aprendizagem em línguas estrangeiras também podem ser consideradas um vetor da promoção do plurilinguismo visto que permitem definir de forma clara o repertório linguístico do aluno. Todavia, a situação curricular atual, marcada pela desvalorização do papel das línguas no currículo, não favorece a diversidade na educação linguística, nem a construção de um repertório plurilingue sólido e equilibrado em pelo menos duas línguas estrangeiras, tal como é recomendado pelo Conselho da Europa e a União Europeia.

DOCUMENTOS CURRICULARES E LEGISLAÇÃO DE SUPORTE

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (01-08-2005). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho* – "Indicador europeu de competência linguística". COM (2005) 356 final. Bruxelas: União Europeia, [on-line]
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com356_pt, 25/01/12.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (22-11-2005). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões* – "Um novo quadro estratégico para o multilinguismo". COM (2005) 596 final, Bruxelas: União Europeia, [on-line],
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PT, 25/01/12.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (13-04-2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho* – "Quadro para o inquérito europeu sobre competências linguísticas". COM (2007) 184 final, Bruxelas: União Europeia, [on-line],
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0184:FIN:PT, 25/01/12.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (15-11-2007). *Documento de trabalho da Comissão* – "Relatório sobre a aplicação do Plano de Acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística». COM (2007) 554 final (2). Bruxelas: União Europeia, [on line],
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554_pt, 25/01/12.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (18-09-2008). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões* –"Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum". COM (2008) 566 final, Bruxelas: União Europeia, [on-line]
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_pt, 25/01/12.

COMISSÃO EUROPEIA. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu,* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, [on-line]
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt, 25/01/12.

COMUNIDADE EUROPEIA. (1995). *Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelas: União Europeia, [on-line],
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programa de Francês, 2º ciclo*, [on-line],
http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacesCurriculares_3LE.aspx, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programa de Francês, 3º ciclo*, [on-line],
http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacesCurriculares_3LE.aspx, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993). *Programa de Alemão, 2º ciclo*, [on-line],
http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacesCurriculares_3LE.aspx, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Programa de Inglês, 2º ciclo*, [On-line],
http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacesCurriculares_3LE.aspx, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Inglês, 3º ciclo,* [on-line],

http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacesCurriculares_3LE.aspx, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). «Competências essenciais em línguas estrangeiras» in *Currículo Nacional* [on-line], http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacesCurriculares_3LE.aspx , 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2001). *Programa de Francês - Nível de Continuação e de Iniciação. 10.º, 11.º 12.ºAnos - Formação Geral / Formação Específica*, [On-line], http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=F, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2001). *Programa de Inglês - Nível de Continuação. 10.º, 11.º 12.ºAnos - Formação Geral / Formação Específica*, [on--line], http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=I, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2001). *Programa de Inglês - Nível de Iniciação. 10.º, 11.º 12.ºAnos - Formação Específica,* [on-line], http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=I, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Alemão - Nível de Iniciação. 10.º, 11.º 12.ºAnos - Formação Específica,* [on-line], http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=A, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Alemão - Nível de Continuação. 10.º, 11.º 12.ºAnos - Formação Geral / Formação Específica*, [on-line], http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=A. 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação. 10.º, 11.º 12.ºAnos - Formação Específica,* [on-line], http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Espanhol - Nível de Continuação. 10.º, 11.º 12.ºAnos - Formação Geral / Formação Específica,* [on-line], http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Programa de Espanhol, 2º ciclo,* [on-line], http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacoesCurriculares_2LE.aspx, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação. 7º, 8º e 9º Anos de Escolaridade,* [on-line], http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143, 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Entrada em vigor em 2010/2011). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 5.º e 6.º Anos de escolaridade,* [on-line], *http://temporario.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=141&ppid=3,* 25/01/12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRECÇÃO GERAL DA INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2010). *Metas de aprendizagem* [on-line], http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt , 25/01/12.